

# NATUREZA, ESTÉTICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIO E DESEJO



**Catarina Moro  
Ana Luisa Manfredini  
(Orgs.)**

**NEPIE/UFPR**

# NEPIE

Núcleo de Estudos e Pesquisas em  
Infância e Educação Infantil - UFPR

Catarina Moro  
Ana Luisa Manfredini

(Organizadoras)

## **Natureza, Estética e Educação Infantil: desafio e desejo**

**2024**

**Universidade Federal do Paraná**

Reitoria

Reitor **Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca**

Vice-Reitora **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Graciela Inês Bolzón de Muniz**

Setor de Educação

Diretor **Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz**

Vice-Diretora **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fernanda Silva Veloso**

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil

Coordenadora **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gizele de Souza e**

Vice- Coordenadora **Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marynelma Camargo Garanhani**

Coordenação Editorial

**Catarina Moro e Gizele de Souza - UFPR**

Conselho Editorial

**Adriana Aparecida Dragone Silveira - UFPR**

**Andréa Cordeiro Bezerra - UFPR**

**Angela Maria Scalabrin Coutinho - UFPR**

**Anna Bondioli - UNIPV**

**Antonio Gariboldi - UNIMORE**

**Bianca Cristina Correa - USP-Ribeirão Preto**

**Donatella Savio - UNIPV**

**Elena Mignosi - UNIPA**

**Eliane Teresinha Peres - UFPel**

**Fabiana Silva Fernandes - FCC**

**Fernanda de Lourdes Almeida Leal - UFCG**

**Geysa Spitz Alcoforado de Abreu - UDESC**

**Heloísa Helena Pimenta Rocha - UNICAMP**

**Isabel de Oliveira e Silva - UFMG**

**Juarez José Tuchinski dos Anjos - UNB**

**Juri Meda - UNIMC**

**Mônica Correia Baptista - UFMG**

**Natalia Fernandes - UMINHO**

**Patrícia Corsino - UFRJ**

**Silvia Helena Vieira Cruz - UFC**

**Susana Sosenski - UNAM**

**Vera Lucia Gaspar da Silva - UDESC**

# NEPIE

Núcleo de Estudos e Pesquisas em  
Infância e Educação Infantil - UFPR

Catarina Moro  
Ana Luisa Manfredini  
(Organizadoras)

## **Natureza, Estética e Educação Infantil: desafio e desejo**

2024  
Curitiba  
NEPIE/UFPR

**Copyright © 2024 by NEPIE/UFPR**

Coordenação Editorial  
**Catarina Moro e Gizele de Souza**

Projeto Gráfico e Editoração  
**Franciele F. França  
Catarina Moro**

Capa  
**Gioconda Ghiggi  
Ana Luisa Manfredini**

Revisão  
**Das Autoras**

Fotografias  
**Das Autoras**

Música  
**Grupo Baquetá**

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

U58 Universidade Federal do Paraná.  
Natureza, estética e educação infantil : desafio e desejo / Catarina Moro ;  
Ana Luisa Manfredini (orgs.). Curitiba : UFPR / NEPIE, 2024.  
1 recurso on-line : PDF

ISBN: 978-65-5458-354-1

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. I. Moro, Catarina. II.  
Manfredini, Ana Luisa. III. Título.

CDD 370

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

Direitos dessa edição reservados ao NEPIE/UFPR

*Dedicamos este livro a todas as crianças que nos fazem lembrar a importância de olhar para o chão, e ver as sutis presenças das plantas e dos pequeníssimos animais; de olhar para o alto, e sentir o ar, o vento, a amplitude, de reconhecer nosso lugar e nossa responsabilidade diante do mundo, de todos os seres e de nós mesmos; de olhar longe, e perceber a natureza “bem grande... Profunda... E circular. E circular”.*

*Como no primeiro livro dessa Coleção, aproveitamos o formato E-book e convidamos vocês a apreciarem a canção **Nhanderekó** criada e interpretada do Grupo Baquetá, que tão bem significa a interrelação na e com a natureza para além de nós mesmas/os!*

*Você pode acessar pelo link*

<https://www.youtube.com/watch?v=PwB6HYMdPPI>

## SUMÁRIO

PREFÁCIO	1
<i>Lea Tiriba</i>	

AINDA CABE A DEFESA DE QUE SOMOS SEPARADOS DA NATUREZA AO INVÉS DE PARTE INTEGRANTE DELA?	6
---	---

*Ana Luisa Manfredini*  
*Catarina Moro*

### DA CRECHE

---

VAMOS PRA RUA?": PARQUE, NATUREZA E A AÇÃO CRIATIVA DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS EXTERNOS	15
---	----

*Graciele Lehnen Bijega*

TEM BEBÊ NO QUINTAL: PELO DIREITO DE BRINCAR E PARTICIPAR EM UM TERRITÓRIO EM CONEXÃO COM A NATUREZA.	37
---	----

*Ana Beatriz Souza Cerqueira*  
*Noemi Sutil*

MANIFESTAÇÃO CRIATIVA DAS CRIANÇAS NOS ESPAÇOS EXTERNOS DO CMEI	61
---	----

*Vanessa Monteiro de Souza Araujo*  
*Maria Luiza Alves*

A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR NA E COM A NATUREZA PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DAS CRIANÇAS	78
---	----

*Thaiara Isley da Silva Cordeiro*

### DA PRÉ-ESCOLA

---

PRÁTICAS E POSSIBILIDADES EM ESPAÇOS BRINCANTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	93
--	----

**Jéssica da Costa Ricordi**  
**Gislaine Pereira**

UMA HISTÓRIA DE CONEXÃO COM A NATUREZA: A  
EXPERIÊNCIA DA TURMA DA AMIZADE 117

**Noemi de Freitas**

“QUANDO O QUINTAL SE TORNA UM LUGAR DE  
DESCOBERTAS E SURPRESAS” 134

**Ana Dombrowski Fukaya**  
**Fabiana Conti**

VIAJAR BRINCANDO PELO BAIRRO: A IMAGINAÇÃO  
EMBALA O COTIDIANO VIVIDO NA NATUREZA 149

**Ana Luisa Manfredini**  
**Geisa Pires**

### **DA INSTITUIÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE**

---

A NATUREZA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA PRÁTICA  
PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A EXPERIÊNCIA  
DO MUNICÍPIO DE PIRAQUARA - PARANÁ 175

**Carine de Campos Moraes Barros**  
**Rubian Mara de Paula**

TUDO NA VIDA, É NATUREZA! 191

**Queila Cristina Indalencio B. Martin**

A BRINCADEIRA DE COZINHA E O PROCESSO  
FORMATIVO: RELATO DO PERCURSO VIVIDO 207

**Geisiele Massola Araujo**  
**Geovane Gomes**

SOBRE AS AUTORAS 233

## Prefácio

Lea Tiriba

Recebo com alegria o convite para prefaciá-lo este E-book, cujo tema me é tão caro. Seu título anuncia desafios relacionados à existência na Terra, à estética que lhe é intrínseca, ao lugar das crianças e seus desejos de conexão com o que é vivo, aos desafios de sobreviver em tempos de Antropoceno.

A leitura de textos sobre as práticas pedagógicas de professoras de Educação Infantil de municípios do Paraná e de Santa Catarina me traz conforto, nesse momento em que, no sul e no sudeste, somos tomadas e envolvidas por avassaladoras ondas de calor, cuja origem se relaciona ao estilo ocidental de viver, sentir e pensar a vida: um modo divorciado da natureza, indiferente aos seus seres e processos, que expressa uma ignorância quanto ao fato de que somos seres cujo desenvolvimento pleno se dá em estado de interconexão com tudo que é vivo. Ignorância que corresponde ao padrão de pensamento da modernidade, arranjo paradigmático antropocêntrico, em que o humano é destacado/distanciado dos demais seres da biodiversidade e colocado como ser superior.

Esse E-book revela movimentos em linha oposta: ao invés de ambientes predominantemente sintéticos, repleto de objetos e brinquedos de plástico, o que vemos são fotos de bebês brincando no verde, crianças na chuva, se deliciando no contato com a água, com o gelo.

Ainda que as paredes de alvenaria, assim como pisos de cimento e a grama sintética, estejam bastante presentes, as fotos revelam ambientes distintos daqueles que comumente se observa nos espaços de Educação Infantil. Brincadeiras de panelinha, pés no chão, lama, seres vegetais recebem o olhar, a atenção, o abraço das crianças, num movimento que abre espaços para relações de cuidado entre humanos e não humanos, de respeito e reverência a outras formas de vida.

As aventuras se estendem para além dos muros da escola, ganham as calçadas, o entorno, adentram o território, revelando possibilidades de

materialização do artigo 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), que asseguram às crianças o direito a movimentos amplos e a deslocamentos nos espaços internos e externos às instituições... prática ainda rara na Educação Infantil!

A defesa dos direitos das crianças a frequentar, desde bebês, lugares para além das salas de referência é fundamental. Porque, distante desse compromisso, a educação não faz sentido: ninguém nasceu para viver entre quatro paredes, ou entre muros, é isso o que a lei diz. Como cidadãs, elas têm o direito de circular na cidade, no bairro, no pátio das escolas. Como seres que se constituem na cultura, elas necessitam adentrar e experienciar, ao vivo e a cores, a vida que pulsa nos territórios de sua existência, em suas tradições ancestrais. Para seres da natureza que existem em estado de interconexão com o cosmos, liberdade é palavra-chave, porque é do que necessitam para manterem-se neste estado, porque assim elas se alegram, se fortalecem...

O afastamento do pluriverso de que são parte as mutila, as despotencializa. O interesse, a dedicação das crianças e o seu encantamento frente aos pequenos animais, às pedrinhas, às folhas, à água, tal como narrado nos textos que compõem essa coletânea, diz do que sentem corpos que pertencem à Terra. A escuta de seus desejos é o compromisso primeiro da pedagogia porque a alegria que brota do livre brincar-pesquisar é expressão que se relaciona ao que, ontologicamente, é o humano: seres orgânico-culturais que afetam e são afetados por ventos, luz, sons, por um bichinho que se move ao lado, pelas nuvens... não apenas por outros seres humanos. A paixão que sentem pela vida ao ar livre é simples expressão da condição biofílica de corpos que se alegram quando realizam bons encontros, tal como anunciam as fotos desse E-book: crianças atentas, concentradas no que interessa, potentes no uso do binóculo que as aproxima do mar, em busca de peixes, ondas bravias, nuvens, tubarões, quem sabe?

Desemparedar é preciso porque as crianças são seres de um planeta, suas infâncias ganham sentido nos territórios: elas não brotam da alvenaria, vêm ao mundo sem sapatos, sem celulares nas mãos, sem fones nos ouvidos... As crianças humanas são fruto de úteros corpóreos, carnis, seus corpos são compostos da substância única da vida, a mesma que

compõe os planetas, as estrelas, a Via Láctea.

A proposta de desemparedar afirma um direito humano porque, antes de compreender, elas necessitam aprender a amar um lugar, o que exige manter-se em estado de acoplamento estrutural (Maturana, 2002) com a biodiversidade. Ao contrário, negada a sua biofilia, aprendem o desamor, a indiferença pelas demais formas de expressão da natureza.

Impedidas de ir e vir nos pátios que, de direito são seus, sem possibilidade de escolha sobre as atividades que desejam realizar, desconectadas de seus interesses próprios por uma intencionalidade pedagógica adultocêntrica que as submete a interesses alheios... corpos despontencializados correspondem a seres entristecidos a uma ordem curricular colonizadora, educadora de seres subservientes a um sistema pouco interessado na produção da alegria.

Corpos adestrados tornam-se mercadorias a serviço da produção do lucro, para quem a natureza, os seus seres e processos são tomados como matéria-prima morta para a produção industrial e, nas instituições escolares, reduzidos a objetos de ensino e aprendizagem: seres e fenômenos esquartejados, classificados, seriados, analisados e interpretados por uma mente humana vaidosa de si, de seus poderes de vida e morte sobre tudo que não é humano; e inclusive, poderes coloniais sobre humanos que destoam do padrão eurocêntrico em cor, crença e modos de existência.

Nessa perspectiva pedagógica, o verbo explorar ganha destaque: tal como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à Educação Infantil, a natureza é oferecida aos pequenos como “mundo físico”: ela deixa de ser a matriz, princípio de tudo, da cultura, da estética, da arte, para tornar-se objeto de investigação, fonte de aprendizagem de conceitos e conteúdos, estímulo a aprendizagem de relações de domínio e controle, próprias de um modelo de desenvolvimento para o qual o dito “mundo físico” é objeto de exploração capitalista.

As crianças necessitam, antes de tudo, sentirem-se pertencentes a um território. Sem isso, elas ferem a sua natureza biofílica, desconectam-se, alienam-se de si e da Terra, tornam-se presas fáceis de ideologias antiecológicas, consumistas, individualistas, reprodutoras da sociedade de mercado.

Os textos dessa coletânea inspiram à resistência contra injustiças materializadas em pátios minúsculos, cimentados, carentes de verde, de terra, de água, de vegetação... lugares em que por 4, 6, 8, 10 horas diárias, são vitimizadas pelo racismo ambiental que faz da aridez e da feiura instrumentos de degradação do espírito. A beleza dos espaços, o cuidado com os materiais, o respeito e a reverência à natureza são compromissos com os princípios estéticos que orientam a educação, contra macro-necropolíticas que, desde a infância, as fragiliza e as submete à colonialidade do poder pela via da degradação dos territórios escolares (Quijano, 2010; Ferdinand, 2022).

A leitura dos textos aqui apresentados nos incita a enfatizar que a natureza não é apenas a paisagem onde se desenrola a cultura: a Terra é um organismo vivo, a natureza é constituída por seres vivos, fenômenos bióticos e abióticos que interagem e interferem na vida humana e em suas decisões. Os relatos das professoras nos provocam ainda a salientar que a escola não pode ser a única responsável por experiências anteriormente vividas nos quintais, nas praças, nas ruas: afinal, por que desistiríamos de assegurar a elas o direito a uma cidade habitada por multiespécies? Também não se trata de ofertar natureza como caminho de ampliação de repertório escolar; não se trata de fazer da natureza material pedagógico, oferecendo caixas de folhas, pauzinhos, conchas à crianças emparedadas: essas propostas reafirmam concepções de ser humano, de conhecimento, de educação e de escola profundamente imbricadas com o projeto colonizador orientado pela premissa de divórcio, para quem o lugar preferencial de aprendizagem é a sala, e a natureza que está para além da alvenaria é, simplesmente, o “lado de fora”.

A Terra não tem lado de fora!

A Terra é viva, a estética é expressão viva da Terra. A estética dos ventos, da terra, das águas está na origem de toda a criação humana. Brincar, expressar-se, participar, conhecer-se e conviver são atos que se materializam não apenas entre humanos, como está no texto da BNCC: a essencialidade da vida se materializa não entre quatro paredes, mas no território, a territorialidade inclui vivências multiespécies, saberes multifenomenais, ventosos, aquosos, terrenos, terráqueos, ancestrais...

Esta realidade está presente nas fotos e nos escritos deste ebook que

tenho o prazer de prefaciá-los: os ambientes, naturais ou construídos, são belos, conferem dignidade e potência a quem os frequenta. Pois, como ensina Spinoza (2009, p. 112), “quem imagina que aquilo que ama é destruído se entristecerá; se, por outro lado, imagina que aquilo que ama é conservado, se alegrará”. Assim, o compromisso com o princípio estético, anunciado nas DCNEI, artigo 6º, está relacionado ao compromisso de ensinar as crianças, antes de tudo, a gostar de viver e a desfrutar das belezas de um lugar. Os trabalhos apresentados neste E-book são convites a seguir na luta pela força e beleza da vida, em defesa das infâncias da Terra.

## Referências

- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009%20pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009%20pdf&Itemid=30192)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- FERDINAND, Malcon. **Uma ecologia decolonial**: pensar a partir do mundo caribenho. São Paulo, Ubu Editora, 2022.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento**. Campinas - SP: Editorial Psy II, 2002.
- QUIJANO, Anibal Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010
- SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

## Ainda cabe a defesa de que somos separados da natureza ao invés de parte integrante dela?

Ana Luisa Manfredini  
Catarina Moro

*Árvore*  
*Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore.*  
*Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho.*  
*No estágio de ser essa árvore, meu irmão aprendeu de*  
*sol, de céu e de lua mais do que na escola.*  
*No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu para santo*  
*mais do que os padres lhes ensinavam no internato.*  
*Aprendeu com a natureza o perfume de Deus.*  
*Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul.*  
*E descobriu que uma casca vazia de cigarra esquecida*  
*no tronco das árvores só serve pra poesia.*  
*No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são*  
*vaidosas.*  
*Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara,*  
*envaidecia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros*  
*E tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos.*  
*Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore*  
*porque fez amizade com muitas borboletas.*  
*Manoel de Barros - "Ensaíes Fotográficos"*

Que resposta você daria para a pergunta acima, presente no título dessa apresentação? Como será que responderia essa questão nosso poeta maior, Manoel de Barros? De algum modo o presente livro vai enfrentar, tangenciar e problematizar essa questão. Esse livro em formato E-book faz parte da coleção “Narrativas da Educação Básica”. Como o título do livro indica, a coleção também parte de um desafio e de um desejo. O desejo de escutar as vozes, ler os escritos em forma de relato das professoras e demais profissionais que atuam diretamente com a Educação Básica, mais especificamente com a etapa da Educação Infantil. E dar oportunidade a que todas as pessoas interessadas acessem e conheçam as experiências e reflexões aqui registradas. E o desafio de tornar interessante e desejável às professoras o convite para essa experiência de refletir e escrever sobre os fazeres educativos e editá-los em forma de livro. Desafio aceito e que aos

poucos foi se concretizando nos relatos – lidos, relidos, revisados, reescritos, repensados – aqui publicados, como representação da trajetória de constituir-se docente e pedagoga de cada uma das autoras envolvidas nessa obra.

O E-book "Natureza, Estética e Educação Infantil: desafio e desejo" tem a intenção de compartilhar textos produzidos por professoras gestoras das redes públicas de educação de municípios do Paraná e de Santa Catarina que narram e tecem reflexões sobre fragmentos de suas práticas pedagógicas a partir de um olhar para a natureza e a estética em seus cotidianos como profissionais atuantes na Educação Infantil.

Como professoras e professores, devemos refletir e nos questionar sobre o que é possível ser feito quando até mesmo as crianças são cooptadas pelo discurso da desesperança em relação ao futuro da humanidade? Diante da catástrofe climática há muito tempo anunciada, ocasionada pelo sistema produtivo capitalista vigente, pouco efetivamente foi realizado para evitar as consequências desastrosas que já estamos vivenciando. Nos vemos diante da iminente queda do céu anunciada por Davi Kopenawa (2004). E o discurso que predomina é paralisante. Em um cenário de desesperança muitas crianças também sentem que não há mais nada a ser feito. O planeta está morrendo, já está acontecendo.

Paulo Freire (1992) acreditava na desesperança como parte de um programa para imobilizar e tirar as forças do povo para ir à luta e recriar o mundo. Como educadoras e educadores, como podemos tirar as crianças – e nós mesmas – da inércia e da desesperança? Como educar numa perspectiva estética, ética e cultural de construção de amor e de resistência pela natureza, pela vida? Como desassossegar nossos corpos acomodados com as caixas de cimento cinza em que nos confinamos cada vez mais em um Brasil em que 87% da população reside em áreas urbanas (IBGE, 2022)?

O dilema é grande, afinal nós professoras e professores também fomos educados em uma perspectiva dualista que separa e hierarquiza seres humanos e natureza. Léa Tiriba *et al* (2018) segue alertando que continuamos propagando um modelo transmissivo de educação em que a natureza é vista como inferior à cultura, em que a natureza serve ao humano como recurso inesgotável a serviço do sistema de produção

capitalista. Ailton Krenak também *critica a ideia de humanidade como algo separado da natureza*. Para este autor, “a separação das pessoas da mãe Terra é um processo de abstração civilizatória, na qual o consumo as leva ao impedimento de viver a verdadeira cidadania.” (França, 2019).

Segundo o Censo Escolar (Brasil, 2023), considerando quase 80 mil instituições de Educação Infantil, em 2022, somente 32,80% dispunham de área verde; 36% de parque infantil e 30,70% apenas contavam com pátio coberto ou descoberto. Isso significa que há uma enorme fragilidade para apoiar a efetivação das práticas educativas definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) no que diz respeito a práticas pedagógicas que tenham como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo, em especial, experiências que:

- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;

- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

(...)

- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; (Brasil, 2009, Art. 9º).

Diante do desafio imposto, nosso desejo é contribuir, por meio da partilha dos cotidianos das profissionais de Educação Infantil que se colocam aqui como autoras de seus trabalhos pedagógicos, para o despertar de sentidos para seguir buscando modos de adiar o fim do mundo, de resistir, de pensar e agir em prol de uma mudança na forma como habitamos o planeta.

Pelo amor despertado pela experiência, pela intimidade com a terra, pelo pertencimento de se compreender como natureza – e não acima dela –, pela curiosidade de aprender sobre todos os seres que aqui habitam e pela vontade de recriar o mundo. Nos unimos a Ailton Krenak quando reafirma, em uma de suas entrevistas, que

Nós mudamos o mundo a partir do nosso quintal. Aqui onde eu estou, na beira do rio Doce, me engajo nas rotinas domésticas, na horta, no plantio de árvores. São coisas que eu posso fazer com as minhas mãos e outras pessoas

podem fazer junto comigo. Eu acho que a gente tem que ter esperança a partir de coisas práticas; é a partir do real que nós vamos construindo uma saída (França, 2021).

Assim, aqui onde cada uma de nós está, seguimos engajadas nos fazeres e pensares educativos que aqui compartilhamos com você. O E-book traz onze capítulos organizados em três partes, que se referem às vivências em âmbitos específicos: com as turmas/grupos de crianças de 0 a 3 anos (Creche); com as turmas/grupos de crianças de 4 e 5 anos (Pré-escola), e na atuação do/com o corpo docente em processos formativos, em serviço.

A *primeira parte* traz relatos de práticas da etapa creche com bebês e crianças bem pequenas, de zero a três anos, sendo composta pelos Capítulos 1 a 4.

No Capítulo 1, **“Vamos pra rua?”: parque, natureza e a ação criativa**, a autora Graciele Lehnen Bijega reflete sobre como a natureza convida a criança à ação criadora, a um agir com intencionalidade que é impulsionado pelo tempo alargado nos espaços externos, inclusive aqueles para além dos muros das instituições de Educação Infantil, sem fechar os olhos para as relações entre o acesso das crianças à rua e à percepção das desigualdades sociais.

As autoras Ana Beatriz Souza Cerqueira e Noemi Sutil no Capítulo 2, **Tem Bebê no quintal: pelo direito de brincar e participar em um território em conexão com a natureza**, colocam em foco a invisibilidade dos bebês nas cidades e nas instituições educativas. Por meio de narrativas que contam sobre a presença dos bebês em diversos espaços fora e dentro dos muros da creche, as autoras partilham como ocuparam quintais, ruas e praças com os bebês, em uma ação pedagógica que privilegiou a conexão com a natureza.

No Capítulo 3, **Manifestação criativa das crianças nos espaços externos do CMEI**, Vanessa Monteiro de Souza Araujo e Maria Luiza Alvez partilham reflexões sobre suas percepções sobre a relação das crianças com os ambientes naturais no retorno das crianças ao atendimento presencial após a pandemia da COVID-19.

A autora Thaiara Isley da Silva Cordeiro, no Capítulo 4, **A importância do brincar na e com a natureza para o desenvolvimento**

**integral das crianças**, aborda a relevância do brincar na natureza para que as crianças se conheçam e se percebam como agentes da sociedade. O trabalho pedagógico com hortas, minhocários, jardins e composteiras dentro das unidades educativas potencializa o amor pela natureza e a tomada da consciência de nossa responsabilidade por sua preservação.

A *segunda parte* do E-book contempla textos que focam no trabalho pedagógico da etapa pré-escolar com crianças de quatro a seis anos.

Jéssica da Costa Ricordi e Gislaine Pereira, no Capítulo 5, **Práticas e possibilidades em espaços brincantes na Educação Infantil**, apresentam relatos do vivenciado de uma prática docente pautada na escuta das crianças. A partir das observações manifestadas pelas próprias crianças, as professoras planejavam contextos conduzidos pelo brincar e ampliadores dos repertórios de experiências culturais em meio a terra, frutos e flores.

Já o Capítulo 6, **Uma história de conexão com a natureza: a experiência da Turma da Amizade**, de Noemi de Freitas, traz a perspectiva de uma professora parceira de suas crianças no entusiasmo e na curiosidade sobre o que encontram na natureza, construindo por meio de sua ação pedagógica a compreensão de pertencimento, amor e cuidado com a natureza. A autora dá ênfase a documentação pedagógica como uma estratégia para dar visibilidade às crianças e a seus itinerários, bem como uma ferramenta para estabelecer diálogos entre famílias e escola.

Ana Dombrowski Fukaya e Fabiana Conti, no Capítulo 7, **Quando o quintal se torna um lugar de descobertas e surpresas**, compartilham as ricas descobertas e pesquisas que um quintal, com horta e árvores, oferece, evidenciando a importância da natureza nos processos educativos. O encontro com uma pena, o tempo para a apreciação, a curiosidade despertada por ela e a observação atenta das professoras às ações das crianças no quintal, resultaram no estabelecimento de relações, pesquisas e investigações que oportunizaram experiências e aprendizagens ao longo de todo um ano.

O Capítulo 8, escrito por Geisa Pires e Ana Luisa Manfredini, **Viajar brincando pelo bairro: a imaginação embala o cotidiano vivido na natureza**, nos convida a refletir sobre diversidade dos espaços que podem ser percorridos, vividos, sentidos com as crianças do NEIM Campeche,

como campos, lagoas, morro, praia, ilha. Espaços esses que, em consequência de escolhas e de ações pedagógicas voltadas para questões ambientais, culturais, sociais e históricas, aguçam a curiosidade e fomentam novas descobertas no bojo do projeto anual “Viajantes: em busca das origens” do ano de 2023, realizado por muitas mãos. Juntos, 14 professores e 100 crianças, pertencentes aos grupos 5/6 dos turnos matutino e vespertino, se aventuraram em uma viagem em busca de suas origens e das origens do bairro Campeche. Qual foi a percepção das crianças sobre a natureza? Será que se sentiram/sentem parte dela?

Na *terceira parte*, encontram-se relatos produzidos por gestoras municipais ou de centros de Educação Infantil acerca de processos de formação continuada com professoras/es e demais profissionais docentes. Carine de Campos Moraes Barros e Rubian Mara de Paula, escreveram o Capítulo 9, **A natureza como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil: a experiência do município de Piraquara - Paraná**. Nesse texto as autoras relatam uma das experiências formativas desenvolvida pela Secretaria de Educação do município de Piraquara junto às professoras e aos professores da Educação Infantil, no intuito de mobilizá-las/os a compreenderem a natureza como um eixo estruturante da prática pedagógica na educação das crianças pequenas. Assim, descrevem e relatam os encontros formativos para estudos, discussões e experimentações sobre a importância da conexão das crianças pequenas e de nós mesmas, pessoas adultas, com a natureza enquanto um direito que precisa ser assegurado.

O Capítulo 10, **Tudo na vida, é natureza!**, de Queila Cristina Indalencio Batista Martin, trata de uma nova vivência, onde a inesperada chegada de uma caixa de madeira entregue para uma das turmas de Pré-escola pela Diretora do CMEI instiga a indagação: “o que será que teria ali dentro?”. Assim surgiu no grupo a grande curiosidade em saber mais. Com isso, professoras e crianças dessa unidade de Educação Infantil do município de São José dos Pinhais iniciaram um modo de fazer pesquisa, e constituíram contextos investigativos num processo formativo conjunto entre meninas, meninos e adultos.

Encerra a publicação o Capítulo 11, **A brincadeira de cozinha e o processo formativo: relato do percurso vivido**, das autoras Geisiele

Massola Araujo e Geovane Gomes, no qual elas tecem reflexões que traduzem o pensar e o fazer pedagógico, em práticas que revelam a cultura das infâncias, que é vivificada quando as crianças brincam e exploram os diferentes espaços e elementos naturais. Quais experiências e narrativas estaríamos propiciando às crianças ao dar a elas vivências em diferentes espaços abertos e com elementos naturais no brincar de cozinha?

Cabe finalizar este texto desejando a você que se desafiou a ler nosso E-book que, junto conosco e com Ailton Krenak, dê atenção a “alguma visão que escape a essa cegueira que estamos vivendo no mundo todo, talvez ela possa abrir nossa mente para alguma cooperação entre os povos, não para salvar os outros, para salvar a nós mesmos.” (Krenak, 2019, p. 44).

A ideia de nós, os humanos, nos descolarmos da terra, vivendo numa abstração civilizatória, é absurda. Ela suprime a diversidade, nega a pluralidade das formas de vida, de existência e de hábitos. (...) Nosso tempo é especialista em produzir ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar e de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. Ailton Krenak (2019, p. 22; 26-27).

## Referências

BARROS, Manoel de. **Ensaios fotográficos**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf).

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=dwnl%20oad&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=dwnl%20oad&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-)

[2009%20pdf&Itemid=30192](#)

FRANÇA, Elvira E. **Ailton Krenak e as “ideias para adiar o fim do mundo”**. Publicado em: 30/09/2019

<https://amazoniareal.com.br/ailton-krenak-e-as-ideias-para-adiar-o-fim-do-mundo/#:~:text=Para%20ele%2C%20esse%20desrespeito%20%C3%A9,de%20viver%20a%20verdadeira%20cidadania>

FRANÇA, Elvira E. “Comecem a produzir floresta como subjetividade, como uma poética de vida”, diz Ailton Krenak a plateia portuguesa. Publicado em: 03/12/2021 <https://amazoniareal.com.br/comecem-a-produzir-floresta-como-subjetividade-como-uma-poetica-de-vida-diz-ailton-krenak-a-plateia-portuguesa/>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

KOPENAWA, Davi. Bruce, Albert. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

TIRIBA, Léa *et al.* Brincando com a natureza, na aldeia e na cidade: em busca de uma pedagogia nossa. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. (org.). **Educação infantil: construção de sentidos e formação**. Curitiba: NEPIE/UFPR, 2018, p. 195-217. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=HF47EAAAQBAJ&newbks=0&printsec=frontcover&pg=PT5&dq=CATARINA+MORO&hl=pt-BR&source=newbks\\_fb&redir\\_esc=y#v=onepage&q=CATARINA%20MORO&f=false](https://books.google.com.br/books?id=HF47EAAAQBAJ&newbks=0&printsec=frontcover&pg=PT5&dq=CATARINA+MORO&hl=pt-BR&source=newbks_fb&redir_esc=y#v=onepage&q=CATARINA%20MORO&f=false)



**DA CRECHE**



## **Vamos pra rua?": parque, natureza e a ação criativa das crianças nos espaços externos**

Graciele Lehnen Bijega

### **Reflexões sobre a Natureza: contexto, possibilidades e amplitude**

O mundo se refaz diariamente, cada novo dia traz com ele possibilidade de novidade. Crianças estão interessadas em compreender como esse mundo se apresenta a nós diariamente, aprender a olhar, olhar com cuidado e atenção é um modo de se fazer presente e ser presente no mundo. É direito das crianças estar em contato com a natureza, poder e ser convidada a perceber esses ciclos, tempos e a vida que se transcorre durante nossos dias.

Nossos dias se dão em um espaço e tempo, pensar que o espaço creche é coletivo e deve assim ser planejado com possibilidades de encontro e descobertas, respeitando os interesses individuais e possibilitando o encontro com o outro. Temos o compromisso de ampliar o repertório das crianças, porém devemos sempre partir daquilo que as crianças já sabem, aquilo que as convida, as encanta, e traz a possibilidade de encontro com a beleza necessária para vivenciar um cotidiano de qualidade, buscar experiências estéticas prazerosas, encontrar o “bonito” nesse espaço que habitamos. Partindo do espaço creche, observar o espaço “mais amplo”, observar esse entorno, perceber e viver a cidade: onde a creche está? O que há em seu entorno? É perto ou distante de minha casa? Pensar sobre isso é pensar também o bairro, a cidade, quem faz, habita, e constitui esse espaço.

Há muito a se falar sobre a importância de estar em espaços externos, a natureza é farta e diversa, porém não é inesgotável, nossos modos de viver e produzir estão causando sérios danos ambientais. Diante de muitos caminhos possíveis gostaria de compartilhar meu relato e reflexões teóricas, atuando como professora em tempo de atendimento parcial e envolvida com duas turmas de G3 (crianças de 2 a 3 anos) na Rede pública de Florianópolis. Estar envolvida e partilhar a vida com essa

etapa de educação de 0 a 3 anos, na qual atuei preponderantemente desde minha inserção na educação (2011) é ser capaz de descobrir a beleza necessária, é abrir-se ao encantamento, persistir nas sutilezas, ter a brincadeira como estruturante de nosso fazer docente. Enquanto adulta sempre tive um certo tipo de encantamento pelo mar, o mar que descortina o horizonte e nos assusta em sua imensidão. Me parece que a natureza tem uma pitada de assombro, ela pode provocar medo, é assim necessário a coragem, a parcimônia e “respeito”.

Para iniciar essa escrita é pertinente trazer como primeira reflexão quais são nossas representações e ideários sobre “o que é a natureza?”. Há em cada um de nós intimidade ou desconhecimento (que gera medo/estranheza) acerca da natureza. Há nossas representações sociais, sobre o que se entende pelo tema. No dicionário consta o seguinte significado sobre a palavra:

Significado de Natureza (substantivo feminino): Ambiente em que vive o homem, mas não depende dele para existir. Essência dos seres; estado ou condição própria do ser humano. Conjunto de caracteres particulares que distingue um indivíduo de outro; caráter, temperamento. Organização particular de cada animal: a natureza do peixe é viver na água. O que caracteriza ou define algo; qualidade: objetos de natureza diferente. Conjunto das coisas que existem realmente; o universo. Estado ou condição humana anterior à civilização. O que compõe o mundo natural; o que existe e não foi modificado pelo homem. Conjunto dos órgãos genitais; genitália: aquela roupa não tapava sua natureza. Modo de vida simples, rústico, rural. Etimologia (origem da palavra natureza). Do latim *natura* + *eza*. (Dicio, Dicionário Online de Português, 2023)<sup>1</sup>.

A natureza pode assim ser compreendida como o **ambiente** que nos circunscreve, onde cada um de nós depende deste meio para sua sobrevivência, nós dependemos da natureza desde nossas funções mais básicas de existência, o ar que respiramos, nossa nutrição, onde dormimos, o que vestimos, manejamos os recursos naturais para assim constituir nossos modos de viver e existir. Do contrário, a natureza, esse grande contexto que sustenta nossa caminhada não depende em nada de nós. Partindo dessa ideia bastante básica sobre o que é natureza, como o ambiente e **ecossistema** que compomos, há uma linha que parece nos separar da natureza está como anterior a civilização, aquilo que não foi

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.dicio.com.br/natureza/>

tocado e ou danificado pela humanidade, rememorando a outros tempos, como algo anterior ao mundo contemporâneo, convocando a vida simples, o **rústico**, rústico esse que muitas vezes é circulado de modo pejorativo, aquilo que é grosseiro lhe faltando a polidez civilizatória.

A partir desse olhar sobre a palavra, fato é que as compreensões sobre o que é em si a natureza são subjetivas e estão interligadas também com as relações que temos com esta, bem como a valorização ou secundarização sobre questões que envolvem o ecossistema no qual estamos inseridos(as). Em nossa contemporaneidade vivemos uma crise climática. A natureza nos indica há muito tempo que não é infinita, e o jogo de forças da tecnologia versus a natureza tem gerado diversos problemas sociais e ambientais. Toda ação é política e política é tudo aquilo que fazemos, vestimos, usamos, deixamos de usar. Esse não é foco principal dessa escrita, mas é importante ser demarcado. Natureza e questões que envolvam o meio ambiente estarão sempre situadas histórico, social e culturalmente, perpassando por diversos embates políticos e econômicos.

Por nossa capacidade de intervenção, vimos provocando danos profundos no ambiente de que somos parte. As consequências dos avanços tecnológicos de que tanto nos orgulhamos na verdade não têm colaborado para a preservação deste ambiente. Pelo contrário, movidos pela ganância, fascinados pelos objetos, muitas vezes incentivamos as práticas consumistas, esquecendo que a sua fabricação exige, invariavelmente, domínio e controle da natureza e pressão sobre o meio em que vivemos. Articulado aos interesses do capitalismo, esse processo implicou expansão de fronteiras, dominação e colonização de outros povos e de outras espécies (Tiriba, 2010, p. 4).

É necessário assim quando falamos sobre a natureza pensar que estar em espaços naturais salubres e adequados envolve também questões de desigualdade social, ter contato com a natureza, acessar espaços verdes, ter acesso a água tratada e de qualidade, saneamento básico, moradia digna que não seja insalubre e ou coloque a vida de crianças em risco devido a eventos naturais e ou contaminação por questões de não ter acesso ao tratamento de esgoto, tem a ver com nossos modos de ocupar a natureza e o meio e também questões políticas que empurram determinados grupos sociais para espaços que nossa relação predatória com a natureza expõem a vida de crianças e pessoas a condições que não são as mais adequadas e ou dignas.

Então quando pensamos sobre a natureza, ela é por onde nossos pés caminham, ela não está em outro lugar, no passado ou fora de nós. A natureza é tudo aquilo que sustenta nossa existência e estrutura nossa condição de vida, (como tratado anteriormente) é o ecossistema que nos sustenta. Estamos em relação constante com a natureza, ela não está apartada de nós e nós não estamos apartados dela, há uma relação constante.

A partir dessa problematização sobre a natureza e retomando nossa reflexão sobre o fazer docente estar em relação com a natureza, eleger essa relação em nossas escolhas diárias junto às crianças, é um compromisso de nossa ação docente. Temos o compromisso de garantir experiências que incentivem a criatividade, a indagação, e o conhecimento das crianças sobre o tempo e a natureza, esse mundo físico e social que a constituem e elas também são parte ativa e participantes, assim como está previsto no Art. 9, inciso VII das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI):

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...]VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (BRASIL, 2009).

A observação de eventos naturais e como estes impactam a vida de cada criança, faz parte de nosso fazer docente, temos assim o compromisso de ofertar às crianças essa ampliação de repertório de natureza. Olhar para a natureza e chamar atenção das crianças para isso, é criar uma lógica de trabalho que seja comprometida com a realidade social de cada criança, e respeite o tempo alargado principalmente das crianças de zero a três anos que se movimentam, descobrem, ocupam os espaços de modo bastante diferenciado da lógica apressada adultocêntrica.

Para a fruição, as múltiplas possibilidades de observação, a apreciação, o criar e interferir sobre o espaço é necessário tempo. O uso do tempo possibilita a investigação, curiosidade e intimidade com os objetos e o espaço, tendo possibilidade de conhecer as diferentes materialidades dos ambientes naturais com a segurança necessária nessas explorações desde os bebês. Ter a possibilidade de brincar em espaços externos e amplos,

explorar os elementos naturais em seus diferentes estados físicos, apresentar às crianças de modo esteticamente agradável elementos da natureza, exigem de nós o cuidado na preparação das propostas, porém são possibilidades acessíveis de enriquecer nosso cotidiano.

O gelo preparado com elementos da natureza ao se derreter torna interessante a observação de diferentes formatos de folhas, flores, texturas e sensações. O gelo quando segurado por muito tempo arde as pontas dos dedos, se liquefaz, soltando os elementos naturais que antes estavam fixos e expostos em sua película brilhante. É apenas água congelada a se derreter, uma possibilidade de convite ao entusiasmo, a curiosidade, o desejo de conseguir acessar os elementos que estão aprisionados no estado sólido da água.

Ofertar às crianças o tempo necessário e liberdade de exploração é condição fundamental para a possibilidade de levantamento de hipóteses. Assumir a postura de um adulto parceiro das crianças que se coloca lado a lado e é capaz de deixar que a fruição aconteça, de forma prazerosa com alegria e satisfação.

Larissa é uma criança que elabora muitas hipóteses, sobre diversos acontecimentos da vida e de nosso cotidiano, com três anos (sou sua professora, desde seu primeiro ano de vida). É uma criança “faladeira” que usa a linguagem como brinquedo, fala com desenvoltura, utiliza caras e bocas, é atenta a toda palavra nova que surge em seu caminho. Ela sabia que o que estava explorando era o gelo, mas provavelmente nunca havia brincado com ele em blocos grandes e apresentados desse modo.

Em sua exploração dialoga comigo a todo momento, quer compartilhar suas impressões, fala sobre como “- *É muito frio!*”, e pergunta “- *Quem foi que colocou as folhas lá dentro?*”, lhe informo que fui eu, ela revira os olhos, coloca as mãos na cintura, e balança a cabeça em negativo, como desaprovando a ideia de aprisionar as folhas e flores dentro do gelo. As outras crianças se interessam pela proposta, esfregam as mãos sobre o gelo para derreter, tentam quebrar os blocos menores os jogando na calçada, se dispersam pelo parque com o passar do tempo e Larissa permanece até o final! Até todos os gelos derreterem e conseguir acessar as folhas e flores, pega um pedaço menor como o escondendo, se direciona a casinha e o leva à boca, lambendo o gelo.



*Figura 1: Proposta de elementos naturais congelados em água e as explorações de Larissa.*

*Fonte: Fotos cedidas por Ana Luisa Manfredini.*

A natureza convida a criança a agir, a cutucar, buscar, criar. Com materiais que não estão prontos a criança é convidada a perceber quais elementos ela precisa, qual seu desejo de brinquedo, e assim na natureza a criança explora pelo prazer de explorar e com intencionalidade, com escolha e ideias de seu próprio repertório. Agir sobre o mundo a partir de nossas necessidades é a ação criativa que mantém a humanidade e sustenta sua existência. É a possibilidade de invenção que nos salva do fim, dos limites que cerceiam.

Uma vez dispostas a agir sobre o mundo, as crianças precisam de espaços adequados para tal. Por isso, também refletimos sobre a estrutura de nossas unidades educativas. As janelas são baixas e adequadas para as crianças pequenas e bem pequenas? Elas têm acesso e o direito de observar os eventos naturais e compreender a passagem do dia, a claridade, como o céu está tendo a possibilidade de observar os eventos naturais? Como são nossos parques? Há nesses diferentes tipos de solo: areia, grama, terra? Há árvores? Para nos proteger do sol, para as crianças subirem que convidam os passarinhos a se achegarem? Como é a delimitação do espaço institucional, tem muros muito altos, cercas onde é possível observar o entorno do espaço educativo e sair desses muros e viver esse entorno que é onde a vida dessas crianças que atendemos também acontece? Isso envolve contextos educativos, questões de qualidade na educação infantil, políticas públicas, desigualdades sociais, direitos humanos, questões de violência etc.

Acessar espaços amplos e ter a possibilidade de vivenciar a praia com as crianças é algo que instiga diferentes brincadeiras, sejam elas as brincadeiras corporais, o desenhar na areia, o apontar o mar, os pássaros, os barcos ao fundo. O meio/contexto influencia, qualifica e possibilita diferentes formas de brincar. Quando vamos à praia, o corpo, a areia, os pés, a ciranda de mãos dadas são o brinquedo/brincadeira que compõem a ação partilhada de brincar, ação primordial das crianças. Crianças são inventivas, criativas e se fazem na relação com o mundo, com o outro.



*Figura 2: Brincando na praia grupo 3 (crianças de 2 a 3 anos).  
Fonte: Acervo pessoal, autoria própria.*

Quando pensamos sobre o que é a criatividade, é corriqueiro o senso comum de que há crianças mais criativas que outras, pessoas mais criativas que outras, como se a criatividade fosse uma dádiva, genialidade ou dom. A ação criativa é a resposta humana diante de necessidades básicas, como agimos diante daquilo que está à nossa frente, respondendo assim ao ato de criar, de construir espaços, usar os materiais, organizar, reorganizar. A criatividade é uma ação social, é algo que permeia nosso dia a dia.

A atividade criativa resulta na constituição de uma representação de algo elaborado simbolicamente, é então a materialização de uma ideia, sendo este produto de ordem material ou permanecendo no simbólico. Para melhor compreender a atividade criativa Vigotski (2014) nos sugere fazer duas distinções dessa atividade. Ela pode ser reprodutiva ou reprodutora, está fortemente ligada à nossa memória, quando nessa representação há muito do vivido, quando reproduzo algo observado, esse produto é semelhante ao meu conhecido, observado, já vivido. A outra ação da atividade criativa é a combinatória, nessa ordem a ação é projetada, projetar tem a ver com algo novo, algo que ainda não conheço, a possibilidade de encontro com a novidade.

Além da atividade reprodutora, é fácil descobrir no homem outro tipo de atividade, a que combina e cria. Quando imaginamos alguma projeção no

futuro, como, por exemplo, a vida humana em uma sociedade socialista, ou quando pensamos em fatos muito antigos da vida humana e da luta do homem pré-histórico. Não nos limitamos a lembranças de estímulos passados que causaram impressões em nosso cérebro, pois não conhecemos esses eventos no passado nem os do futuro e, ainda assim, podemos formar uma ideia, uma imagem (Vigotski, 2014, p. 3).

Toda e qualquer atividade humana que não é reprodutora é assim combinatória, no ato de combinações possíveis criamos elementos novos, mas partimos de conhecimentos previamente vividos. A imaginação ou fantasia é essa possibilidade de novidade a partir da capacidade combinatória; a criação de algo inédito leva consigo a combinatória de elementos já vividos, quando se cria algo novo é a possibilidade de cristalizar essa imaginação, e mesmo sendo inédita parte de uma realidade social experiência e percorreu um trajeto até essa cristalização (produto).

Da mesma forma a débil chama de um fragmento de madeira, uma tocha primitiva, conduz-nos através de uma longa série de invenções até a iluminação a gás ou a iluminação elétrica. Todos os objetos do nosso cotidiano, incluindo os mais simples e habituais, são, por assim dizer, imaginação cristalizada (Derdyk, 2014, p. 4).

Com o avanço da industrialização, bem como novos modos de viver e produzir, muitos objetos, alimentos, nos são vendidos como produtos, algo pronto para consumir, usar, brincar. O objeto é assim vendido como o pronto que lhe falta uma parte da ação humana, no objeto pronto, falta-se o desejo, a ação meio e então o encontro com a criação. Quando trazemos a reflexão em torno dos contextos educativos podemos perceber como ampliar a possibilidade da ação criativa das crianças, seja com os objetos de largo alcance para brincar, seja como estabelecemos e organizamos nossas ações educativas, seja em espaços externos que não oferecem a brincadeira pronta, mas dão pistas sobre algumas possibilidades de ação, dão espaço e tempo para as crianças criarem seus próprios enredos, brinquedos, modos de agir e ocupar os espaços

Ao observar os ciclos da natureza, os processos nos ensinam sobre começo, meio, fim e recomeço. Na natureza o processo é necessário para se ter acesso ao objeto, ao fruto, ao resultado da ação. A criança gosta de percorrer os espaços, explora com seus cinco sentidos; seu corpo que caminha sobre o mundo precisa explorar, conhece através do olhar, do tato, leva a boca, cospe e começa tudo outra vez. Nas diferentes

possibilidades que envolvem seu próprio corpo e crescimento, na resistência das diferentes materialidades sob suas explorações e investigações, investiga quem consegue vivenciar diversas vezes, quem tem a possibilidade de testar, de experimentar de diversos modos.

Para refletir sobre as materialidades, Fayga Ostrower<sup>2</sup>( 2014) nos presenteia com uma discussão bastante interessante. A autora nos indica que cada materialidade abrange de início certas possibilidades ou impossibilidades, e que esses limitadores orientam o curso criador, e sugerem o modo como a ação criativa irá transcorrer, algo que a autora nomeia como determinantes da matéria.

A imaginação e a criatividade são compreendidas pela autora como uma ação concreta, ou seja, a criatividade é o potencial criador presente no fazer sob a materialidade, na ação humana, no trabalho. A criatividade é muitas vezes posta como uma ação livre, distante da ação concreta, porém a autora elabora que a criatividade é intencional, muitas vezes uma resposta às necessidades ampliando nossas possibilidades de viver, de existir, se arranjar soluções.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar uma forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem na mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendido em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 2014, p. 9).

Pensando sobre a materialidade, os espaços naturais proporcionam às crianças diferentes elementos, e para cada um destes a criança testa suas possibilidades, suas propriedades e também seus limites. A terra absorve em seu estado sólido certa quantidade de água, o barro suporta a ação da criança, quanto maior a quantidade de água mais o barro se liquefaz, pinta os dedos, escorre pelas mãos, ensopa a roupa o corpo, desfaz o papel ou é absorvido por ele. Há muito a se observar, a sentir, a testar, cutucar, virar do avesso, fazer e desfazer.

O parque é um lugar privilegiado para o entusiasmo, para provocar encontros entre crianças e elementos da natureza, no parque se explora

---

<sup>2</sup> A autora em questão é do campo das Artes, sendo artista plástica que contribui de modo significativo no campo teórico, trata-se aqui de seu livro “Criatividade e processos de criação”, ela reflete sobre a criatividade em si e que antes de tudo essa é uma ação concreta.

com mais liberdade, com mais espaço e com movimentos mais amplos, com encontro entre diferentes grupos de crianças e faixa etárias. Pensar o parque e viver o parque com intencionalidade, com contextos investigativos, é ampliar os repertórios e também respeitar os repertórios próprios de cada criança, seus modos de conhecer e explorar. É compromisso ético, político e estético enquanto professoras, respeitarmos a fruição, o brincar livremente, e as hipóteses das crianças, mas é nossa responsabilidade qualificar o parque para o brincar das crianças.

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

I – Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

II – Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2009).

As propostas pedagógicas ofertadas nos mais diversos espaços de Educação Infantil devem respeitar os três princípios acima citados sendo estes interligados, cada atuação docente estabelecida junto às crianças desde os bebês deve prever e respeitar os três princípios em questão. Quando pensamos sobre o princípio **ético** trazemos ao centro questões que envolvem quais são nossas concepções e representações sobre as crianças que atendemos, cada criança deve ser respeitada em sua *singularidade*, compreendida como sujeito potente, construindo sua própria *autonomia*, ocupando espaços que respeitem a *solidariedade* o *respeito ao bem comum*, com *relações respeitadas* podendo ser compreendidas também como mais sustentáveis *com o meio ambiente*, isso envolve questões circunscritas nos espaços educacionais e também seus próprios modos de vida, por exemplo, de onde vem o alimento que consomem, como se locomovem sobre a cidade, quais as possibilidades de ocupar os espaços externos, os espaços verdes, as praias, o campo, a rua.

Falar sobre ética e pensando os três princípios em unidade, envolve assim uma postura de escuta das crianças, de respeito aos seus próprios e singulares tempos, com relações respeitadas que convidam as crianças a

compor esse espaço coletivo que é estar num espaço educacional, ao mesmo tempo, que são respeitadas em seus próprios modos, seus repertórios. Assim é necessário repensar práticas e propostas que são massificadas, é necessário que os espaços, as propostas, sejam diversificados, que deem espaço a atividade criativa de cada criança, assim como previsto no princípio III - Estético - a sensibilidade é condição para a ação de criar, a curiosidade e entusiasmo de se pôr na relação com o outro, respeitando a ludicidade, a brincadeira que é a ação primeira das crianças sobre o mundo onde vivem suas infâncias

*A liberdade de expressão* também está prevista no terceiro princípio, envolve as possibilidades de escolha, respeito ao sujeito de direito criança, seus desejos, intentos, espaços que ampliem suas possibilidades de vivências, explorações e criações. O parque deve ser um acontecimento diário em nossa rotina educativa e dia a dia, desde os bebês é necessário que o ambiente educativo seja planejado, diversificado e as explorações das crianças mesmo quando livres e pela fruição sempre devem estar perpassadas pela intencionalidade docente.

Nós enquanto professoras fazemos escolhas a todo momento, desde a materialidade que está em nossa sala referência, a diversificação destas em nossas proposições, como gerimos e organizamos o tempo dentro do espaço educacional que atuamos. As crianças têm em si o entusiasmo necessário para criar, são inventivas, produtoras de cultura e inseridas nelas, a natureza, o parque é um espaço propício e com diferentes materialidades para a ação criativa da criança, cabe ao docente privilegiar e escolher a ocupação do tempo entendendo o parque em toda sua potência, para a observação de eventos naturais, para experiências estéticas agradáveis, para o brincar, tendo como suporte a diversificação de materialidades (o tecido pendurado que sacoleja com o vento, faz sombra para a brincadeira, a terra, a pedrinha, a madeira a colher de pau, arrasta, empilha, derruba e faz tudo outra vez). É nosso compromisso a ampliação e enriquecimento dessas materialidades dando assim o suporte para a ação criativa das crianças e ampliação de repertórios de cada em suas próprias brincadeiras, explorações e criações quando compartilha com outras crianças, com outros grupos entre idades diferentes.

Reiteramos que a imaginação criativa nasce do interesse, do entusiasmo de um indivíduo pelas possibilidades maiores de certas matérias ou certas realidades. Provém de sua capacidade de se relacionar com elas. Pois antes de mais nada, as indagações constituem formas de relacionamento afetivo, formas de respeito pela essencialidade de um fenômeno. À afetividade vinculam-se sentimentos e interesses que ultrapassam qualquer tipo de superespecialização. Ao mesmo tempo que se aprofunda na razão de ser de um fenômeno, essa afetividade implica uma amplitude de visão que permite que muitas coisas se elaborem e se interliguem, implica uma visão globalizante dos processos de vida. A visão global dependerá da sensibilidade de uma pessoa, mas reciprocamente, para se transformar em capacidade real, a sensibilidade sempre dependerá dessa visão global (Ostrower, 2014, p. 39).

Assim, estar em espaços abertos e amplos é repleto de deslumbramento e possibilidades de múltiplos olhares, quando o bebê aponta e bate palminhas, quando a criança nos diz “-Uau!” Em nossa atuação docente sabemos que temos feito boas escolhas na gestão do tempo, na seleção dos materiais, na preparação ou ida para espaços. Ser professora é uma tarefa que exige repertório, exige que a cada dia possamos reafirmar escolhas que são preciosas para aquilo que são propostas e são assim a infância vivenciada pelas crianças com as quais atuamos, isso exige de nós seriedade, profissionalismo e ética com nosso fazer docente.

A natureza é assim uma grande aliada para não nos automatizar, não nos embrutecer. Natureza não é só o que está lá fora, é nosso corpo é onde nossos pés pisam, é como nós aprendemos a pisar, nossa capacidade de ver, ouvir, sentir, experimentar. Quais são as possibilidades de ampliar esse repertório em nossa atuação docente? Quais os espaços e tempos oferecidos aos bebês e as crianças pouco maiores?



*Figura 3: Proposta de brincadeira compartilhada com grupo 5/6 (crianças entre 4 e 6 anos) e 3 (crianças entre 2 e 3 anos), meleca de espinafre, terra, funil, peneiras e elementos da natureza.*

*Fonte: Acervo pessoal, autoria própria.*

## **“Vamos pra rua?”**

Tem sido comum percebermos a cidade e a rua como um lugar perigoso para as crianças (não nego: a depender do contexto, realmente pode ser), a cada dia se torna mais difícil presenciar a brincadeira de rua tão comum de nossas próprias infâncias. Nasci em Curitiba, num conjunto habitacional da COHAB, em um bairro periférico e residencial distante do centro da cidade, este conjunto era dividido por vilas, era grande, eu e um coletivo de crianças (sem adultos), amigos(as) da rua, primas(os), minha irmã mais velha, em nossas bicicletas ou sendo carregados na garupa de outros explorávamos o conjunto, combinávamos nas noites quente de verão brincávamos de pic-esconde, o verão era um acontecimento em

Curitiba uma cidade que chove demasiadamente, os adultos de noite colocavam as cadeiras nas calçadas, conversavam entre si. Colocar a cadeira na calçada ao entardecer me lembra minha avó, o interior do Paraná onde tios, e tias, parentes ainda tem essa prática. Hoje em dia não se vê mais crianças brincando na rua sozinhas de noite, porém quando visito meus pais ainda escuto a algazarra no final de semana e férias escolares, as crianças de modos diferentes pelo bairro que se tornou violento, ainda ocupam as ruas.

Quando cheguei em Florianópolis percebi uma liberdade maior das crianças circulando na rua. O Neim está ao lado de uma escola de Educação Básica, aonde crianças vêm e voltam em suas próprias bicicletas, sozinhas ou em grupos com crianças mais velhas, ao lado da escola há um bicicletário grande e todo dia há ali várias bicicletas de crianças. Nas ruas, principalmente as sem saída, há placas feitas pelos moradores: “Cuidado, crianças brincando”, “Reduza a velocidade, rua com crianças”, em frente à minha casa, todos os dias junta-se um grupinho de crianças que batem bola, vem e voltam em suas bicicletas, as crianças ainda brincam na rua.

No Núcleo de Educação Infantil Municipal Campeche, bem como em outras unidades da rede pública de Florianópolis, o convite para brincadeiras compartilhadas nos espaços externos é feito desse modo: “Vamos pra rua?”, referindo-se ao parque em si e vivências nos espaços externos à unidade educativa. Explorarmos os espaços externos à unidade é uma prática educativa, na qual combinamos de brincar de pega-pega no campo de aviação bem em frente à instituição, fazer uma caminhada até a horta comunitária do Pacuca para colher alface, para ver as esculturas de Mandala, para desbravar o campo, aproveitarmos a praia, brincando na areia, visitarmos o rancho de pesca da Instituição Getúlio Manoel Inácio, indo até a feira, comprarmos flores ou sementes na floricultura. A unidade em questão já tem 40 anos e antigamente não havia muros que separavam o Núcleo da rua, tendo o campo de aviação como um grande quintal.



*Figura 4: Horta comunitária do Pacuca, colheita de alface para o almoço.  
Fonte: Acervo pessoal, autoria própria.*



*Figura 5: Campo de aviação, ao fundo morro do lampião saída com destino a horta de  
Salvaguarda Mandioca Crioula (Pacuca) Grupo 3 A e B  
Fonte: Foto cedida pela professora do Neim Campeche Geisa Pires.*



*Figura 6: Encontro ocasional de 80 crianças na rua (4 grupos) no momento de retorno ao Neim Campeche.  
Fonte: Foto cedida pelo professor Marcel Noznica Penessor, do Neim Campeche.*

Nos dias ensolarados aproveitamos a praia, na época das baleias também sempre torcemos e arriscamos a possibilidade de avistamento. Me encantei quando estive na praia pela primeira vez com as crianças, nesse dia fomos até o Rancho de Pesca do Seu Getúlio, conhecer as duas canoas Glória que conta com 130 anos e Glorinha com 90 anos. Fomos recebidos por Ivanir, genro do falecido seu Getúlio, pescador artesanal que constrói balanços novos na árvore em frente ao rancho para as crianças estrear, em nossas idas até a praia recebe os diferentes grupos da instituição com entusiasmo e boas-vindas. Estar junto às crianças dentro das canoas, no rancho de pesca de frente para o mar me comoveu, me mobilizou enquanto docente e tenho o compromisso de relatar como é potente poder viver a rua (no caso o mar) com as crianças, ir para os espaços externos.



*Figura 7: Brincadeiras em frente ao Rancho de pesca Fundação Getúlio Manoel Inácio  
Fonte: Acervo pessoal, autoria própria.*



*Figura 8: Usando binóculos e tentativa de avistamento de Baleia.  
Fonte: Acervo pessoal, autoria própria.*

É necessário também problematizar que “ir para a rua” com as crianças é uma prática nem sempre viável nos diferentes contextos e redes que a Educação Infantil acontece, por aqui ainda acontece, com alguma insistência, organização e valorização destas saídas. Como alguém que chegou a pouco tempo na rede pública de Florianópolis, isso me mobiliza e me causa grande contentamento. É comum entre nós professoras comentarmos se o grupo já sabe “andar na rua” ou ainda está aprendendo no início com grupo de crianças bem pequenas andar pela calçada de mãos dadas com outra criança (não com um adulto), em grupo com seus amigos(as), perceber e respeitar o ritmo dos demais, seu espaço, suas passadas, é uma aprendizagem, fico pensando quantas destas crianças já fizeram esta caminhada que trata-se de uma distância considerável para sua idade, isso envolve questões de autonomia, relação com a cidade e o quanto confiamos nas potencialidades das crianças.

Para isso geralmente nos juntamos em mais de uma turma, assim podemos contar com mais profissionais junto às crianças, pedimos ajuda para alguém que esteja de volante na unidade, vamos com o grupo de crianças maiores, que se tornam apoio para as crianças menores. Em nossa rede contamos com a atuação do(a) professor(a) de Educação Física, o terceiro profissional que assim qualifica e possibilita um número adequado de crianças por adulto, principalmente no Grupo 2 e 3 para assim estabelecermos nossas explorações e aventuras. Em relação ao contexto nacional o número de crianças por turma também impacta no desdobramento e qualificação do trabalho (em Florianópolis no grupo 2 e 3, contamos com 15 crianças/bebês e 2 professores(as) e duas aulas semanais com duração de 1 hora e 20 minutos com o(a) professor(a) de Educação física, é nos momentos em que esses três profissionais estão juntos que conseguimos ir para a rua).

Primeiro fazemos saídas mais próximas, vamos até o campo fazer *picnic* ou brincar de “seu lobo está pronto?”, vamos até a esquina colher flores para fazer tinta, vamos de mãos dadas em duplas, vamos juntos, atenção, concentração, “- *Espera que vou parar o trânsito para atravessarmos a avenida*”, boa vontade e comoção dessas pessoas que compartilham a rua, o entorno, a praia, o campo, a horta comunitária a cidade com as crianças. As crianças atentas, “- *Olha o ônibus!*”, o motorista

sorri, buzina, acena, pisca os faróis; do outro lado da rua um cachorro, trinta crianças de dois para três anos olhando para o cachorro, um cachorro muito grande que se torna um acontecimento, a tutora vendo o interesse das crianças, atravessa a rua, mostra o truque de se sentar e dar a patinha, grande comoção, tchau para o cachorro seguimos a caminhada; “- Olha lá na frente quem já está vendo o mar, estou vendo as árvores da Ilha do Campeche!”, caminhar mais um pouco, olhar os grafites nos muros, Larissa diz “- É uma onça, o dente é maior que eu”, de repente outra criança diz, “- Eu passei bem aqui com a minha mãe!”, caminhar mais um pouco, uma pequena curva e finalmente o mar! O grande mar à nossa frente! Brincar na areia, caminhar até a sombra do rancho, ver os pescadores jogando dominó. Tudo isso e muito mais acontece em uma caminhada breve de menos de 1 km junto com as crianças.



*Figura 9: Saída para a praia do Campeche.*

*Fonte: Foto cedida pela professora Gisselly de Farias do Neim Campeche.*



*Figura 10: Retorno para o Neim ao fundo ilha do Campeche*

*Fonte: Foto cedida pela professora Gisselly de Farias do Neim Campeche.*

Para as crianças, é significativo conhecer o espaço onde se inserem; compreender como os eventos naturais acontecem e impactam a cidade, o bairro; perceber o mar, suas marés, quando há muito vento, quando é possível ou não sair para a rua. Localiza e traz pertencimento ao mundo, ao meio ambiente, a como me relaciono, ocupo e vivo o bairro, a cidade, a sociedade. Estar na rua com as crianças significa descortinar muitas possibilidades de vivências, observações, possibilidades de brinquedos e brincadeiras. É construir relações com o espaço, a cultura; é a aproximação dos espaços educacionais e contexto de vida das crianças.

Ao finalizar este texto, espero ter contribuído com a reflexão necessária sobre como ocupamos o tempo nos espaços de educação infantil, e como escolher estar em contato com a natureza nos espaços externos é importante para as crianças e bebês. Criar é essencial para alimentar nosso entusiasmo, a brincadeira é ação potente para/das crianças que deve nortear e alicerçar toda e qualquer ação docente na Educação Infantil. Que a educação das infâncias seja feita de vida, de bonitezas, de rua, de muito parque e horizontes largos!

## Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)
- DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. 4. ed- rev. ampl.- Porto Alegre, RS : Zouk, 2010.
- OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TIRIBA, Léa. Crianças na natureza. **Anais do I Seminário nacional**: Currículo e movimento- Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

## **Tem Bebê no quintal: pelo direito de brincar e participar em um território em conexão com a natureza.**

Ana Beatriz Souza Cerqueira  
Noemi Sutil

### **Os bebês como sujeitos de direitos**

*“Quem sabe um pé descalço saiba tanto sobre esse mundo quanto todos os livros já publicados” (Argeu Ribeiro).*

A metáfora de Ribeiro leva à construção de uma perspectiva sobre a garantia da essencialidade da vida, do aprender, do ser, do pertencer e de constituir-se como sujeitos, a partir da experiência de conhecer e habitar o mundo em uma relação significativa na Educação infantil. Esse delineamento remete a considerar os quintais, do território, como parte do currículo, para que os bebês e as crianças tenham a garantia de brincar em conexão com a natureza, para uma imersão em experiências repletas de descobertas e encantamento, que circunscrevem a construção de saberes com sentido e significados.

Aqui além do desejo, há uma defesa com uma pauta valorosa. Contrapõe-se à invisibilidade dos bebês na ocupação de espaços na cidade, a qual precisa ser refletida, de modo a buscar formas, estratégias e práticas situadas, para minimizar ou até ultrapassar as barreiras arquitetônicas, tradicionais, econômicas, culturais e de fronteiras que impedem a garantia do direito ao patrimônio sócio, histórico e cultural dos bebês e crianças. Defende-se seu acesso e permanência a um contexto educativo, nos quintais que constituem o território.

Desse modo, nosso olhar se voltará a compreender a complexidade e especificidade dos bebês, de uma turma de berçário único, de faixa etária de 4 meses a 1 ano e 11 meses, de uma escola pública da infância, do município de Curitiba. Tais bebês são sujeitos que possuem interesses e pontos de vista, além disso, interagem, se comunicam e atuam sobre o mundo, em sua inteireza e especificidade, a essência da ação pedagógica

com os bebês. “A escolha por pesquisar com os bebês e não sobre os bebês traz subjacente muitos significados” (GOBBATO, 2010, P. 2).

Nesse sentido, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009), é imprescindível que o adulto reconheça esses bebês como sujeitos de direitos, isto é, como atores sociais, agentes, produtores de cultura, ávidos e curiosos em explorar o mundo que os cerca. À vista disso, é imperioso acreditar na competência do bebê, bem como ter um olhar atencioso por parte da família e profissionais da educação, para que tenha oportunidades de explorar o que lhe propõe a vida e seus recursos.

Nessa etapa inicial da vida dos bebês, a descoberta faz parte do aprender. O pensamento é heurístico e perpassa pela novidade, pelo deslumbramento a cada detalhe e nova ação que reconhece na inteireza e integridade, tendo o corpo e suas linguagens imersas nesse processo.

Como papel da escola, é fundamental compreender os interesses e necessidades dos bebês, a especificidade da faixa etária, intencionando experiências individuais e coletivas, ampliando o repertório social, cultural, científico, corporificando o conhecimento, em experiência sentida e significada vivendo o contexto na sua amplitude. Todavia, o bebê é um sujeito que demanda atenção específica, de um olhar cuidadoso, do acolhimento, da presença, do amparo e de saberes, pois há uma dependência para o seu desenvolvimento que deve perpassar pela relação respeitosa, assertiva. Tal relação se dará na interação, que é o mote da infância, visto que constitui o modo como os bebês e as crianças aprendem, pensam e descobrem o mundo, estritamente necessária para o desenvolvimento sensorial, afetivo, social, motor e cognitivo.

A partir destas reflexões iniciais, este capítulo advoga pela defesa dos direitos dos bebês e das crianças bem pequenas em explorar e conhecer outros lugares para além da sala de referência. Busca-se desvelar o “desemparedar” em uma experiência contextual, ética, política, estética e de aproximação e conexão com a natureza. Notabiliza-se a perspectiva de ultrapassar os muros da escola, de modo a ampliar o seu repertório de saberes, de espaços, de vida social, de relações com o quintal, com o entorno, com seu bairro e com a cidade, tornando-se partícipes e pertencentes a um território.

Diante do exposto, é preciso reafirmar que compreendemos que, a exemplo, as DCNEI, nos artigos 4º e 9º inciso VIII, fazem uma breve indicação sobre o real papel educativo para garantir aos bebês e crianças bem pequenas ações que envolvam a Educação Ambiental e o desaparelhar. Contudo, tal defesa se pauta (ou se respalda), ainda que de forma frágil, na Lei nº 9.795/1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), demarcando em seu primeiro capítulo a Educação Ambiental como direito a todos, sendo “[...] um componente essencial e permanente da educação nacional em todos os níveis e modalidades do processo educativo” (Brasil, 1999, p. 45).

Em outra vertente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente à Educação Infantil (Brasil, 2017, p. 36), aponta, como um direito de aprendizagem e desenvolvimento, explorar “os elementos da natureza”. O documento afirma que:

as crianças demonstram curiosidade sobre o mundo físico” e que cabe à Educação Infantil (...) promover experiências nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (Brasil, 2017, p. 41).

Dentro deste âmbito, a escola de Educação Infantil, enquanto espaço social, inclusivo, coletivo e institucionalizado, tem papel crucial na busca de ampliar o olhar e qualificar as ações pedagógicas voltadas para a garantia dos direitos dos bebês no acesso, ocupação e permanência no quintal, nesta construção e perspectiva territorial.

### **Território, Natureza e o lugar do Bebê na escola da Infância**

O campo das pesquisas e das práticas educativo-pedagógicas com bebês e crianças bem pequenas é emergente, principalmente no que se refere a ações de Educação Ambiental. Problematisa-se sobre o lugar do bebê na instituição educativa, revelando a invisibilidade da ação docente com os bebês e crianças bem pequenas nesta temática.

Apesar da existência de alguns centros nacionais de pesquisa que vêm acumulando conhecimento na área, ainda são poucos os estudos que tratam

principalmente das práticas e propostas pedagógicas para essa faixa etária [0 a 3 anos de idade]. Essa carência de estudos, por um lado, revela o quanto a educação vem demorando para incorporar a creche como objeto de investigação e, por outro, atesta a necessidade de que o campo evidencie seus saberes construídos a partir da experiência. Ademais, a carência de estudos nos fala também do status que atribuímos às crianças de 0 a 3 anos de idade no país. Essa ausência indica o não reconhecimento dessas crianças como sujeitos de direitos e como atores sociais (Silva; Pantoni, 2009, p. 8).

Contudo, é importante considerar que, ao longo dos anos, pesquisadores, profissionais da escola da infância, famílias, especialistas e adultos têm demonstrado interesse e construído conhecimento sobre os bebês, a partir de seus contextos, investigações e perspectivas.

Isto nos traz aqui para refletir e lançar luz sobre a perspectiva da Educação Ambiental e a territorialidade com os bebês, em consonância com a pedagogia da participação, segundo Oliveira-Formosinho (2013, p. 13) que considera ser:

essencialmente a criação de ambientes educacionais em que a ética das relações e interações permite o desenvolvimento de atividades e projetos que por sua vez possibilitam as crianças viver, aprender, significar e criar porque valorizam a experiência, o conhecimento e a cultura das crianças das famílias em diálogo com o conhecimento e a cultura dos profissionais, a pedagogia é vista como encontro de culturas.

As aprendizagens são atravessadas pelos direitos, pelas “cem” formas de pensar, sentir, agir, compreender e aprender dos bebês (Malaguzzi, 1996). E a instituição educativa assume o compromisso de possibilitar mil maneiras de aprender e explorar o mundo, através de ambientes acolhedores, desafiadores, provocadores, construindo significado para os bebês.

Dentro deste contexto, é preciso dimensionar aspectos fundamentais que perpassam pela ação docente para revelar possibilidades reais desta articulação pelo direito do bebê a um Território e à conexão com a natureza. Isto nos leva a refletir o espaço para os bebês no espaço externo, no quintal, no entorno, fugindo da lógica tradicional da sala de referência. Para os bebês, a interação com a natureza e a percepção do território ao seu redor remetem a espaços dinâmicos e cheios de possibilidades, que promovam experiências, ricas e variadas, as quais estimulam seu crescimento físico, cognitivo e emocional.

Para um bebê, o mundo é um vasto território a ser explorado. A

natureza, com sua infinidade de estímulos sensoriais, proporciona um ambiente perfeito para essa exploração. O contato com a grama, a terra, as folhas e a água desperta a curiosidade e estimula os sentidos. Cada textura, cheiro e som encontrado na natureza contribuem para o desenvolvimento sensorial dos bebês, ajudando-os a compreender e interagir com o mundo à sua volta.

A pautar o artigo, notabiliza-se o conceito de Território Usado em Santos (2008), que se refere ao espaço que ganha significado a partir das interações e práticas cotidianas. Para os bebês, esse território pode ser o cenário onde acontecem suas primeiras descobertas e aprendizagens, na construção da identidade. Os quintais da instituição, as praças próximas, a geografia local antecedem o prédio da instituição escolar, constituem-se em territórios quando os bebês têm a possibilidade de permanecer e ocupar os espaços, nos trajetos, ritmos, sons, que permeiam. Esses espaços não são apenas físicos, são também emocionais e sociais, onde os bebês podem começar a construir suas primeiras relações com o ambiente, com os artefatos e com as pessoas, de forma a viverem os direitos de aprendizagem orientados pela BNCC (2017) brincar, expressar-se, participar, conhecer-se, explorar e conviver, para viver processos éticos, políticos e estéticos (Brasil, 2012), possibilitando exercitar a criatividade, a curiosidade, a investigação, a partilha, o cuidado e proteção.

Assim, a instituição poderá intencionar aos bebês a apreciação e reconhecimento da diversidade dentro de uma perspectiva relacional, levando em conta as múltiplas formas de expressão que emergem das vivências e dos encontros frequentes no ambiente. Os bebês precisam de tempo para se desenvolver, pois estão em seus primeiros passos, realizando, ajustando, explorando, pesquisando, descobrindo, testando hipóteses e se maravilhando com o aprendido. Enseja-se, assim possibilitar uma fuga da: “lógica do tempo acelerado, vigente em nossa sociedade, e valorizar a calma, o fazer com gentileza e oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo” (Barbosa; Quadros, 2017).

Os professores desempenham um papel essencial em proporcionar o direito à participação, ao brincar e a um protagonismo e a relação dos bebês com a natureza e o território. Eles devem criar ambientes seguros e

acolhedores, incentivar a exploração e estar atentos às necessidades e interesses deles. Além disso, os adultos de referência podem servir de inspiração no acesso, respeito e curiosidade pela natureza.

Tal papel envolve diretamente a participação das famílias, em ação compartilhada, a qual converge os interesses, as concepções para estabelecer um ambiente educativo sólido e estimulante, onde os bebês possam interagir com a natureza de forma segura, criativa e envolvente, a qual tem o bebê como protagonista. Compreendendo os bebês como sujeitos históricos e de direitos, no que concerne a experiências no quintal, evidenciaremos o cotidiano da escola da infância com uma abordagem educativa intencional e atenta, envolvendo observação, planejamento, questionamentos, discussões, interpretações e narrativas, com ênfase especial nos modos de participação e na escuta dos bebês.

### **A ética da ação docente com os bebês em uma perspectiva de conexão com a natureza**

Compreender o corpo, os gestos, as expressões como ações primárias para indicar o interesse, envolvendo a relação corpo e mente do bebê, escuta atenta e a observação, foi o que orientou o olhar das professoras de um berçário, de uma instituição pública de Curitiba. Almejou-se reconhecer que os saberes dos bebês são construídos nas experiências e na interação em um ambiente físico intencionado, que ofereça a segurança e o seu pleno desenvolvimento, com espaço, materiais, tempo e adultos disponíveis e interessados.



*Figura 1: “A fuga do bebê”.  
Fonte: As Autoras, 2023.*

A saída de um bebê, de 1 ano, da sala de referência no mês de



*Figura 2: "Observando onde desejo ir"*

*Fonte: As Autoras, 2023.*

março de 2023, marca o desejo de desbravamento, o qual chama a atenção dos professores desta turma, sobre a sua curiosidade para acessar o espaço externo da sala. Curiosamente, "a fuga", que pode ser sentida como uma transgressão, trouxe para este bebê uma possibilidade de exploração e demonstrou um comportamento diferente do habitual, para o qual o choro era algo pulsante e expressivo no seu processo de acolhimento.

Ao observar o bebê, os professores percebem um olhar curioso e de interesse, com agilidade, engatinhando e buscando possibilidades de interação.

Após observar do corredor a sala do maternal I e do maternal II, escolheu a sala da turma pré I, que estava se organizando para brincar no parque. Analisamos que uma das hipóteses para a escolha do bebê possa ser devido à turma do pré I ter a mesma faixa etária de sua irmã, que está matriculada em outra escola.

Ao solicitar o colo da professora de referência da sala do pré I, o bebê aponta para o pátio, expressando compreensão da intenção da turma para a saída.

No colo da professora, com uma boneca dada por uma criança da sala, observou com atenção o movimento das crianças e demonstrou interesse em interagir com elas por um longo tempo.



*Figura 3: "O colo escolhido".*

*Fonte: As Autoras, 2023.*

É a possibilidade de estar neste lugar que pode promover o encontro com aquilo que verdadeiramente importa a cada criança ou ao grupo e, portanto, será capaz de mantê-las interessadas (Freinet, 1979, p. 85).

A ação do bebê, que foi observada atentamente por uma professora referência do berçário, trouxe a inquietação e o desafio para as professoras fazerem uma reflexão pautada nas imagens e vídeos registrados. Elas fizeram a descrição com detalhes da situação vivida pelo bebê, para estruturar as interpretações do fato ocorrido. Destacamos os saberes do bebê de iniciativa para desbravar outros espaços, tomando a decisão de sair da sala de referência, autonomia de locomoção; o engatinhar a levou ao local que desejava. Salientamos as ações para ir aonde desejava, buscar um adulto referência para se aconchegar e escolher brincar com crianças mais experientes, de outra turma e de idade maior, e se sentir à vontade para ocupar e brincar no parque de areia.

Tais saberes e reflexões sobre as ações ocorridas levaram as professoras a construir uma intenção investigativa com experiências para os bebês no quintal, para além do uso do solário. Com essa proposição, corroborou-se com a perspectiva da instituição, que através de um projeto institucional promove ações de ocupação de quintal, parques e praças, de sustentabilidade, reflexivas, intencionadas e vividas, pelas crianças bem pequenas e crianças das turmas de Maternal I, Maternal II, Pré I e Pré II.

Ao considerar o quintal com um contexto a ser desbravado para os bebês, com experiência sensorial e exploratória em contato com a natureza, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e motor, as professoras pautaram suas pesquisas em campos conceituais, que perpassam pelo modo de compreender e interpretar as especificidades dos bebês, a mobilidade, espaços adequados, tempo, materiais, segurança, articulação com a família e agentes da escola. Foi preciso considerar o campo de experiência "O Eu, o Outro e o Nós", como promoção da construção da identidade e da autonomia das crianças, bem como o desenvolvimento de atitudes de cuidado consigo, com os outros e com o meio ambiente.

Assim, para nortear e desenvolver esta intenção, as professoras fizeram alguns questionamentos importantes: como serão as reações e expressões dos bebês ao perceber o espaço externo? Como se expressarão ao sentir as texturas, temperaturas e os artefatos do quintal? Quais serão as formas de mobilidade? Como os bebês vão explorar o espaço?

O planejamento das ações visou estudar e eleger quais contextos externos explorar, dimensionando em escala de prioridade, compreendendo a amplitude e a circunscrição dos espaços. Assim, foram elencados pelas professoras: o parque dos bebês, a casinha de bonecas, o jardim lateral, e duas praças ao lado da escola, uma conjugada e outra com uma rua atravessada. Tais contextos de aprendizagem exigiram uma reflexão cuidadosa sobre a disposição do espaço, a escolha dos materiais, a organização de grupos e a gestão do tempo para que os bebês possam explorar e vivenciar suas experiências com inteireza, segurança, cuidado, plenitude e ampliando os horizontes da ação docente.

### **O Brincar heurístico no jardim: as primeiras aproximações com a natureza no quintal**

Para dar continuidade à intenção de investigação, as professoras planejaram a primeira ação aconteceu no início do mês de maio, no período da tarde, no intuito de uma aproximação com a natureza, proporcionando aos bebês uma experiência, já vivenciada por eles na sala de referência com o Cesto dos Tesouros<sup>3</sup>, no jardim ao lado do solário.

A escolha foi intencional, um lugar familiar para os bebês, o qual tem uma visão diária, ao acessar o solário, além de ter uma certa circunscrição que é algo importante para os bebês. Para esse momento, o planejamento contemplou materiais não estruturados para o cesto dos tesouros, como pinhas, flores, folhas grandes secas, blocos de madeira, esponja vegetal, colheres de pau, rolo de papelão, algodão, os quais tiveram como critério de seleção a segurança (sendo grandes o suficiente para não apresentar risco de asfixia, sem bordas afiadas, sem peças pequenas que possam se soltar e feitos de materiais não tóxicos), a variedade de texturas (podendo ter superfícies lisas, rugosas, macias, duras, ásperas e suaves), diferentes tamanhos (leve/pesado e grande/pequeno) e que apresentem facilidade de limpeza (que possam ser facilmente limpos ou lavados para manter a higiene).

---

<sup>3</sup> O cesto dos tesouros é uma abordagem idealizada pela pedagoga britânica Elinor Goldschmied, que acreditava na importância da exploração sensorial para o desenvolvimento infantil. Trata-se de um cesto ou caixa objetos de largo alcance, escolhidos de forma segura, naturais e do cotidiano, permitindo que os bebês explorem diferentes texturas, formas, pesos e sons.



*Figura 4: “O brincar heurístico no jardim”.  
Fonte: Professora 1, 2023.*

Um cesto de vime foi montado com os materiais disponíveis e colocado sobre a grama, o qual ficou visível, permitindo que os bebês percebessem e escolhessem o que desejavam explorar. A organização do grupo para esta experiência foi de 5 bebês com o olhar de uma professora, enquanto os outros 6 estavam acompanhados pela segunda professora referência da turma e ocupavam o solário. A terceira professora organizou o espaço e materiais e ajudou no traslado dos bebês até o jardim, pois estão em processo de adquirir mobilidade.

No contexto do jardim ensolarado, um a um, foram sentando-se com os olhares atentos e curiosos, buscando investigar e explorar a novidade. A ação do professor foi pautada no respeito ao ritmo, à individualidade e aos interesses de bebês, permitindo livre exploração sem interferências.



*Figuras 5: “Brincar dos bebês”.  
Fonte: Professora 2, 2023.*

Ao observar a ação dos bebês, destacamos o movimento do engatinhar ou caminhar para alcançar o objeto desejado, a expressão curiosa, os olhos se estreitando enquanto aproximavam o objeto do rosto, explorando com as mãos e a boca em um movimento de aproximação para compreender o objeto.

Alguns bebês estavam com os pés descalços para sentirem a textura da grama e o estranhamento perpassou a ação de exploração. As primeiras aproximações trouxeram aos bebês e aos professores uma nova possibilidade de significar a ação pedagógica a partir da ocupação do quintal, a qual vem pautada pela experiência de aprender de Bondioli e Mantovani (1998), compreendendo que é uma jornada contínua, significativa e lúdica.



*Figura 6: “O brincar heurístico  
e as sensações com a natureza”.  
Fonte: Professora 2, 2023.*

## **Ocupação do parque dos bebês e da casinha de bonecas**

O planejamento das professoras, para dar continuidade à investigação, intencionou a ida ao novo parque dos bebês, localizado ao lado do solário, em meados do mês de junho, no período da tarde. Estar lá fora, neste parque, fazia parte de um desejo coletivo, de um espaço e parque adequado aos bebês, que foi concretizado com reflexão, planejamento e engajamento da Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF)<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> A missão da APPF é fomentar o engajamento e o diálogo entre família, professores e funcionários, com o intuito de melhorar a qualidade da educação e o ambiente escolar.



*Figura 7: “Um parque para os bebês”.  
Fonte: As Autoras, 2023.*

A ocupação dos bebês ao novo espaço foi acompanhada por alegria e um misto de euforia. Com os pés descalços, devido ao calor e à possibilidade sensorial, revelou como os corpos se manifestam com diferentes texturas, que tinha a areia, calçada e a grama como possibilidade. Houve um bebê que chegou a sentar na calçada para sentir um pouco mais aquele chão, o olhar e o pé seguem atentos e curiosos. Ambos se expressam, se expandem em exploração, percepção e na descoberta.



*Figura 8: “As sensações e percepções sensoriais”  
Fonte: As Autoras, 2023.*

A casinha desafiou os bebês a subir o degrau da elevação e ver o que tinha dentro. A interação permeou o brincar na casinha, chamavam pela janela quem estava fora, inventaram uma brincadeira, na qual corriam entrando por uma porta e saindo pela outra. Outra brincadeira que iniciou pelos bebês foi de esconde-esconde da janela. Isso trouxe aos bebês a possibilidade de construção da relação com o outro, a percepção do ambiente e possibilidades criativas e simbólicas que perpassam pela infância.



*Figura 9: "O desafio de ocupar a casinha de bonecas".*

*Fonte: As Autoras, 2023.*

As crianças aprendem porque querem compreender o mundo em que vivem, dar sentido às suas vidas. As crianças vivem de modo narrativo suas brincadeiras, pois elas formulam e contam histórias ao mesmo tempo em que dramatizam (Barbosa; Fochi, 2015, p. 52).

A ocupação do parque dos bebês foi ainda mais desafiante, corpo e pensamento atuaram em comunhão, para subir os degraus, sentir e viver o escorregador, voltar a subir, tanto pela escada quanto pelo próprio escorregador, foi um modo de brincar. Outra percepção foi em relação ao estar no "alto", olhar de cima do brinquedo revelou um sentimento estratégico além de competente.



*Figura 10: "Subindo os degraus do parque".*

*Fonte: As Autoras, 2023.*



Figura 11: “O balanço do parque”.  
Fonte: As Autoras, 2023.



Figura 12: “A escada da Bebê”.  
Fonte: As Autoras, 2023.

O balanço foi a escolha de alguns bebês, que revelaram um certo conhecimento deste brincar, outro experimentou após observar uma amiga. Ao sentirem o balanço, o sorriso e o estranhamento acometem diferentes bebês, porém, com a continuidade, revelam satisfação.

Brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula as emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligada à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade (Brown, 2017 *apud* Neto, 2020, p. 15).

Um bebê, que tem mobilidade, caminha e tem o tônus bem definido, se desafia a experimentar a escalada, sobe alguns degraus, percebe a altura e volta, repetindo por algumas vezes. Desafio já conhecido por eles, pois a sala de referência tem a inspiração da abordagem Pikler<sup>5</sup> e conta com alguns mobiliários como o túnel, o triângulo, a gangorra e o circuito, bastante explorado pelas e pelos bebês.

---

<sup>5</sup> A abordagem Pikler, criada pela pediatra Emmi Pikler, valoriza o movimento livre e a autonomia das crianças, permitindo que explorem suas capacidades motoras de forma independente. Essa abordagem promove interações respeitadas e sensíveis às necessidades individuais.

## Ultrapassando os muros da instituição para ocupar a praça ao lado

*“As crianças têm todo o alfabeto para se relacionar com a natureza e o ambiente natural” (Friedrich Fröbel).*

Fröbel inspirou as ações das professoras em propor experiências com essa relação profunda de conexão com a natureza na praça ao lado da instituição, concebendo que os bebês e crianças têm uma capacidade inata para explorar e aprender com o mundo natural ao seu redor.



*Figura 13: “Conhecendo a Praça ao lado da escola”.  
Fonte: As Autora, 2023.*

O caminho até a praça, no final de agosto, desafiou as professoras, que precisaram do apoio de mais três professores e da diretora para apoiar no percurso, pois 4 bebês estavam em processo de ganhar mobilidade.

O momento foi intencionado para acontecer à tarde, após o soninho e o lanche, com todo o grupo de 10 bebês. O portão que separa o quintal de dentro ao quintal de fora (a praça), quando aberto, traz um misto de sentimentos aos bebês e aos profissionais. Aqueles que andam, vão na frente com a professora como guia, porém alguns param para aguardar os outros que vem logo atrás. Outros escolhem a quadra de areia como ambiente a explorar. Abaixam-se para sentir a textura da areia com as mãos, empurram a areia com o pé, outro prefere observar as ações dos



*Figura 14: “A quadra da Praça ao lado da escola”.*

*Fonte: As Autoras, 2023.*

amigos.

O gramado acolheu os que não caminhavam, que tiveram seus sapatos retirados para sentir a textura, a temperatura e a aspereza. Um bebê sentiu desconforto ao perceber o gramado, encolheu os pés, franziu o rosto, e expressou o estranhamento através do choro. Para este bebê, o tecido no chão e o colo foram necessários para lhe trazer bem-estar. Contudo alguns elementos foram trazidos para sua exploração. De tempo em tempo, uma das professoras fazia

uma nova tentativa de integrá-la ao gramado.

Os outros bebês foram explorando a seu modo, engatinhando, caminhando, abaixando-se para pegar alguns elementos da natureza, outros estavam atentos aos sons da praça, do passarinho que cantava no alto das árvores, outro apontava o avião no céu. Um dos bebês disparou a engatinhar em um local mais longe, sob o olhar da professora que o acompanhou e mediu o seu retorno. O bebê repetiu essa ação por mais duas vezes, porém logo entendeu a organização e se manteve por perto explorando os gravetos e folhas que tinham por ali.



*Figura 15: “As percepções sensoriais da praça”.*

*Fonte: Professora 1, 2023.*

Ao refletir sobre a caminhada na praça foi possível narrar as ações, expressão e emoções dos bebês e dos professores. Ficou evidente que a praça foi um contexto de investigação interessante e importante para os bebês e professores, que trouxe uma sensação inaugural, porém calorosa, o sentimento de bem-estar perpassou por todos ali. E pensar propostas de continuidade seria fundamental para a construção da identidade e das relações de pertencimento com o chão do quintal da instituição.

### **Outros passos: a coragem de ocupar mais uma praça**

*"A natureza não é um lugar para se visitar. É o lar."  
Gary Snyder*

Snyder (2001) sublinha a ideia das professoras de que a natureza faz parte da essencialidade da vida dos bebês e das crianças, não apenas como um cenário ocasional para visitas, mas um ambiente constante e familiar e de pertencimento que contribui para a sua criatividade, pesquisas, brincadeiras, o seu crescimento e desenvolvimento.

Assim, o próximo passo na investigação, seria ocupar outra praça, próxima à instituição, que aconteceu em meados de setembro, no período da manhã. Com o apoio da direção e de mais dois professores, a turma do berçário seguiu para desbravar mais um quintal.



*Figura 16: "As percepções sensoriais de outra praça".  
Fonte: Professora 1, 2023.*

O gramado vasto, maior que os outros quintais, as diferentes árvores, os troncos aparentes, foram artefatos que chamaram a atenção dos bebês. Um bebê, o mesmo que estranhou o gramado na primeira saída,

ainda se sentia desconfortável na percepção da textura. Outras se colocaram a explorar, engatinhando, caminhando, correndo, brincando e interagindo com os amigos, com as professoras, com os artefatos do quintal.

Gravetos, folhas, pedrinhas, o vão de uma árvore, foram o que motivaram o brincar.



*Figura 17: "As percepções sensoriais da praça"  
Fonte: Professora 2, 2023.*



*Figura 18: "As percepções sensoriais de outra praça".  
Fonte: Professora 1, 2023.*

Dois bebês inventaram a brincadeira de subir nos troncos, o corpo se articula para garantir o objetivo de subir com força, planejamento, mobilidade e conhecimento de seu corpo.



*Figura 19: “As percepções sensoriais de outra praça”.  
Fonte: Professora 2, 2023.*

A ida à praça marca a coragem de desbravar, com planejamento, apoio dos profissionais da escola, das famílias, da guarda municipal que acompanhou as interações no quintal. Além disso, a legislação vigente respalda as ações nos quintais, no entorno e na cidade e a garantia do direito a um território.

Destaca-se a construção da identidade e de pertencimento, contínua e significada, que respeita a complexidade e especificidade dos bebês, com uma ação pedagógica refletida, que garante contextos de investigação, que fortalece a curiosidade e a criatividade dos bebês, na sua forma de construir e pensar o mundo, de forma ativa, contextualizada e significativa.

### **A família partícipe na construção da identidade e da territorialidade**

As famílias como parte importante da tríade, crianças e profissionais da escola, foram fundamentais para garantir a investigação intencionada pelas professoras do berçário. Desde a matrícula, essa ação dialógica com a família é iniciada, no intuito de compreender as concepções da escola da infância e a pedagogia que sustenta as ações; entender os papéis, para uma atuação efetiva de reflexões, planejamento de ações e engajamento para garantir a qualidade da educação.

Neste contexto, as reuniões, comunicações com as famílias, foram se fortalecendo, principalmente com as ações no Conselho<sup>6</sup> e APPF. Tais ações promoveram muitas conquistas, dentre elas a realização do parque dos bebês.

---

<sup>6</sup> O conselho de escola é um órgão coletivo, com diferentes segmentos representativos, que inclui a gestão da escola, professores, funcionários, famílias e, em muitos casos, crianças ou alunos, em um ambiente democrático, tomadas de decisões que reflitam as necessidades e perspectivas para uma educação de qualidade.



Figura 20: “Família e escola: reiterando as ações no território”.  
Fonte: Autoras, 2023.

A intenção de investigação no quintal foi dialogada com as famílias, que assinaram uma autorização para utilizar as praças do entorno. A cada saída, havia uma reflexão das aprendizagens, uma meta-interpretação das ações dos bebês, narrando os percursos individuais e coletivos, além dos indícios para o replanejar.

Enquanto família compreendemos nosso papel atuante e participante da escola desde o início, com espaços aos quais podemos dialogar e pensar ações juntos para garantirmos o que era necessário. O parque já era um desejo quando chegamos, e fazia muito sentido ter um espaço com um parque com as especificidades para os bebês, afinal todo o espaço externo da escola era pensado para as crianças maiores (mãe de um bebê, do berçário único).

Como mãe considerava as saídas ao entorno da escola, incluindo as visitas às praças, momentos extremamente especiais. Compreendemos a proposta da escola e o impacto positivo dessas atividades para nossa filha, mesmo ela sendo tão pequena, afinal moramos em apartamento. Essas experiências permitiram à nossa bebê ampliar seu repertório sensorial, assim como explorar o quintal e vivenciar a natureza de maneira direta. Ela teve a oportunidade de sentir diferentes texturas, observar o ambiente ao seu

redor e se conectar com o mundo de uma forma enriquecedora e lúdica. Foram experiências verdadeiramente valiosas para o desenvolvimento dela (mãe de uma bebê, do berçário único).

Neste aspecto, destacamos uma ação que aconteceu em setembro, em um sábado de integração com as famílias, em uma caminhada da praça ao lado até o museu próximo da instituição. Nesta foi levado cartazes de conscientização do Setembro Amarelo, realizado um piquenique com frutas e sucos integrais e naturais. A ação foi refletida e concebida no intuito de fortalecer o vínculo família e escola, além de viverem momentos e experiências juntos nos quintais da instituição, nesta construção da identidade e do pertencimento.

## **Conclusão**

A ação pedagógica para garantir aos bebês uma relação com a natureza e o território é o fundamento deste trabalho no que tange a possibilidade garantir os aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2017) dos bebês, valorizando e promovendo o “desemparedar” e o contato com a natureza desde a tenra idade, possibilitando uma conexão com o mundo ao seu redor. Tal conexão mais profunda com a natureza envolveu experiências de aprender de forma criativa, significativa, lúdica e contínua no quintal com os bebês em um movimento de ocupação, garantindo o direito de brincar, expressar-se, protagonizar, ser ouvido, no seu tempo, no seu ritmo, fazendo escolhas e com acesso ao patrimônio sociocultural da humanidade.

A essencialidade da vida, construindo a territorialidade, inspirou as professoras de um berçário único a buscarem uma intenção investigativa para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento aos bebês, a partir da especificidade e complexidade da faixa etária.

Neste movimento bastante audacioso, reflexivo e intencionado, os bebês tiveram a possibilidade de conhecer e ocupar o quintal, em vários contextos como o jardim interno, o parque dos bebês e duas praças ao lado da instituição. Os bebês experimentaram a partir das suas percepções sensoriais, do movimento, do seu olhar e competência, diferentes terrenos, engatinharam na grama, pegaram artefatos naturais, com desafios naturais que incentivaram o movimento, a coordenação e os sentidos, a partir de

suas linguagens.

Outra consideração, pautada na intencionalidade dos professores, foi a relação pedagógica com o bem-estar e saúde, conforme Louv (2016), quando relata que um aumento significativo nas evidências sugere que o contato direto com a natureza é fundamental para a saúde física e emocional. Tais estudos reforçam que a exposição ao ar livre e à luz natural fortalece o sistema imunológico, pois aumenta os níveis de vitamina D, melhora o humor e promove uma sensação de bem-estar. O pediatra Daniel Becker corrobora com tal consideração ao revelar em uma entrevista para a revista “Época” que:

Todos nós associamos a saúde à natureza. Ela está conectada à nossa alma. Isso é a biofilia<sup>7</sup>. A atração que sentimos por outros seres naturais. É pena que a gente precise de evidência científica para uma coisa tão óbvia. Há várias evidências na educação, na medicina, na neurologia. Não só para as crianças, mas para os adultos. Na pediatria, temos mais evidências de que a natureza melhora o desempenho da memória, o sono, as imunidades, reduz alergia, facilita o aprendizado. A natureza é o lugar de excelência para o livre brincar. Essa brincadeira é essencial para a criança desenvolver habilidades de criatividade, interação em grupo, resolução de problemas, avaliação de risco e outras (Becker, 2016).

Damos luz ao objetivo principal deste artigo no que concerne ao papel da escola da infância, garantir os direitos a partir de experiências aos bebês uma conexão com o quintal da instituição, na interação com a natureza, criando um vínculo emocional com o meio ambiente, na construção da territorialidade. Destacamos também, a disponibilidade e por isso bonita atuação das professoras Mariana Dantas, Caroline Lima e Marinês Nascimento, com a racionalidade crítica, destacando-se o planejamento, as reflexões sobre as ações na organização do tempo e em espaços formativos, as narrativas e relançamentos para dar visibilidade ao cotidiano pedagógico complexo dos bebês.

Ao “desemparedá-los”, possibilitou-se a ocupação de espaços na cidade, com práticas situadas e muito refletidas, ultrapassando as barreiras arquitetônicas e de fronteiras, garantindo o direito ao

---

<sup>7</sup> Para Rosa (2014, p. 114) biofilia é uma espécie de “laço humano com tudo que é vivo”, segundo o dicionário Aurélio significa: 1. Amor amor à vida; 2. Instinto de conservação; 3. Teoria do biólogo norte-americano Edward O. Wilson (1929-2021) segundo a qual existe uma afinidade inata do ser humano com os restantes seres vivos.

patrimônio sócio, histórico e cultural dos bebês, de acesso e permanência a um contexto educativo em um território.

Para finalizar, evidenciamos a coragem não somente das professoras, mas dos profissionais e famílias da instituição de buscar compreender o Território na Educação Infantil como espaço de construção das identidades dos bebês, construindo o pertencimento, fortalecendo segundo Santos (1994) a “interação com as culturas, com o mundo, as relações afetivas e concepção das infâncias que produzem sujeitos históricos e de direitos na perspectiva da cidadania crítica”.

Nessas experiências, sobressaem possibilidades de romper fronteiras que perpassam pela “autorização do adulto”, que por vezes não são precisas, reflexivas ou visíveis, mas, sobretudo, pelas relações de significado e representação, estruturais e de poder que asseguram a existência e a constante dinâmica.

Aqui reiteramos a importância do Território, com os quintais como um espaço/laboratório de aprendizagem, com segurança e intencionalidade. Entretanto, é necessária uma clareza, para evitar que seja cerceado o direito à autonomia do bebê, de ser, estar e pertencer a um território em conexão com a natureza.

## Referências

- BARBOSA, M. C.; QUADROS, V. da S. R. de. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017. Disponível em: [Vista do As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular \(inep.gov.br\)](#). Acesso em: 08 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação**

- Infantil.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: Acesso em 10 ago.2024.
- BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna (Orgs.). **Manual de educação infantil:** de 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella (org.). **Participação e qualidade em educação da infância:** percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba: Editora UFPR, 2013.
- BECKER, Daniel. **O pediatra que receita natureza para a saúde das crianças.** *Época*, São Paulo, ed. 1050, nov. 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ciencia-e-meio-ambiente/blog-do-planeta/noticia/2016/11/o-pediatra-que-receita-natureza-para-saude-das-criancas.html>. Acesso em: 06 ago. 2024.
- GOBBATO, Carolina. **Pesquisar com os bebês na creche: reflexões trilhadas nesse exercício.** In: VI SEPESQ - Semana de Extensão, Pesquisa e Pós - Graduação: Construindo a interdisciplinaridade, Porto Alegre, 2010. Disponível em:[http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi\\_sepesq/arquivosPDF/27917/2280/com\\_identificacao/trabalho.pdf](http://www.uniritter.edu.br/eventos/sepesq/vi_sepesq/arquivosPDF/27917/2280/com_identificacao/trabalho.pdf)>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza:** Salvando Nossas Crianças do Transtorno de Déficit de Natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.
- MALAGUZZI, Loris. **As Linguagens da Criança:** As Experiências da Escola de Reggio Emilia. São Paulo: Cortez, 1996.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia-em-Participação:** a perspectiva educativa da Associação Criança. Porto: Porto Editora, 2013.
- ROSA, MARIANA. Natureza e escola: percepções infantis e currículo: notas sobre a educação ambiental na perspectiva da Educação em direitos humanos. In: SILVA, Aida; TIRIBA, Léa (org.). **Direito ao ambiente com direito à vida:** desafios para a educação em direitos humanos. São Paulo: Cortez, 2014.
- SANTOS, Milton. **Território e Sociedade:** a busca do sentido. São Paulo: Editora São Paulo, 2008.
- SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro. Record. 1994.
- SILVA, Andréa; PANTONI, Maria José. **A creche e a educação infantil:** práticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2009.
- SNYDER, Gary. **A Prática da Natureza Selvagem.** São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

## Manifestação criativa das crianças nos espaços externos do CMEI

Vanessa Monteiro de Souza Araujo  
Maria Luiza Alves

*A prova de sucesso da nossa ação educativa é a felicidade da criança.  
Maria Montessori*

No início do ano de 2022 retornamos às atividades presenciais nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), no município de Pinhais, no estado do Paraná. O CMEI Milton Santos atende crianças do berçário ao Infantil 2, com turmas de 18 a 24 crianças.

Ao iniciarmos as atividades presenciais com a turma do infantil 2 A, nos deparamos com as mais diversas especificidades, momento desafiador e que nos colocava na posição de redescoberta, devido ao grande período de isolamento social. O atual momento era de grandes expectativas, pois as crianças que estávamos recebendo passaram seus primeiros anos de vida com uma socialização restrita a somente familiares, em muitos dos casos eram as únicas crianças da família, com isso se fez necessário um renascimento do agir educacional, colocando à prova toda a experiência profissional que possuíamos, para dar todo o suporte necessário para as crianças.

Inegavelmente em 2020 vivemos um dos períodos mais difíceis a nível de saúde mundial, com a pandemia da COVID-19, tempos sombrios em que a morte circundava a todos sem exceção, criando um ambiente de pânico e resguardo completo, apesar do desespero este foi um período em que muitas crianças nasceram e 24 delas compunham a turma do infantil 2 A. Consoante à agonia mundial, muitas crianças cresciam sob a sombra do medo e tiveram sua sociabilidade restrita, visto que os responsáveis em muitos casos precisavam se dedicar ao trabalho *home office* e em algumas situações deixar seus filhos com cuidadores. Adicionalmente a todo esse contexto havia acesso ilimitado à tecnologia, na maioria das vezes sem supervisão, relatados pelos pais em diferentes momentos.

Com o retorno gradativo do funcionamento presencial das unidades

educacionais evidenciou-se a necessidade de minimizar as consequências advindas do isolamento e do acesso por longos períodos às ferramentas digitais, principalmente quando livres para se conectar a conteúdos inapropriados que pouco contribuem para ações criadoras e pensamentos complexos, nesse sentido entendemos que a exploração e vivência em espaços externos de modo propositivo no cotidiano educativo seria uma importante ferramenta junto às crianças. Se faz necessário transpor as paredes da sala de aula e assim “desemparedar a infância”, proporcionando espaços e experiências que vão além da sala de referência, dando ênfase aos espaços externos e à natureza.

Neste contexto, talvez a vida tenha sido a maior inspiração para cada um de nós, nos possibilitado afinar os sentidos e repensar o modo pelo qual poderíamos incentivar e provocar cada criança para sair de um estado alienante e transcender com a experimentação, com a liberdade, mergulhando na intensidade de cada experiência e vivendo o contato com os ambientes externos, possibilidades até então diminuídas pelo isolamento necessário na pandemia.

Comparar o isolamento durante a pandemia e o mito da caverna de Platão, é um caminho interessante na compreensão do processo de retorno aos espaços educacionais, pois, durante o isolamento, as pessoas ficam limitadas em seus espaços, assim como os prisioneiros na caverna, que só conseguiam ver as sombras na parede. Essa limitação pode ser comparada à falta de interação social e experiências externas durante a pandemia. No entanto, assim como os prisioneiros que saíram da caverna e viram o mundo além das sombras, as crianças puderam retornar ao CMEI e experimentar novas experiências.

Os prisioneiros na caverna são como nós, que muitas vezes estamos presos às ilusões do mundo sensível. A verdadeira libertação ocorre quando nos voltamos para a luz do conhecimento e contemplamos as ideias eternas (Platão, A República, Livro VII).

Inegavelmente, nosso desafio no retorno presencial foi o de mostrar que existe um mundo para além da caverna que a pandemia impôs, um lugar estético, vivo e cheio de possibilidades, ampliando assim os horizontes de cada criança, dando condições e instigando o desejo de se auto-expressarem de modo sensível, conseqüentemente trazendo luz a

“caverna” criativa de cada indivíduo. Isto é, a caverna tanto pode ser representada pela pandemia da COVID-19 que causou enclausuramento e restrição social, bem como pode ser descrita como a criatividade que ficou presa a interação artificial produzida pela tecnologia. Em ambas as situações, o desdobramento para auxiliar com as consequências negativas do enclausuramento foi a criatividade que a natureza inspira, sendo libertadora de amarras. Se pararmos por um instante e refletirmos sobre o que foi a pandemia mundial e os seus reflexos sobre todos que por ela passaram, certamente teremos uma visão de que o caos estava instalado, por conseguinte não estava claro o caminho para conduzir as crianças no processo educativo, com tal panorama parecia ser impossível penetrar sobre o blindado campo pessoal e singular de cada um, contudo era a missão mais importante daquele momento. Durante as pesquisas e a busca por caminhos para realizar o enfrentamento desse momento e de fato conseguimos retirar as crianças da “caverna”, nos deparamos com a teoria do caos, que refletiu de maneira coerente a circunstância que estávamos vivenciando.

A Teoria do Caos é um padrão de organização dentro de um fenômeno desorganizado, ou seja, a teoria sugere que mesmo em um fenômeno aparentemente desorganizado ou casual, pode haver um padrão subjacente de organização. O fenômeno do caos foi descrito pela primeira vez pelo matemático e astrônomo francês Henri Poincaré, que determina que mínimas mudanças no início de um evento podem gerar profundas alterações futuras, o que conseqüentemente resulta em um sistema caótico e imprevisível.

Em um primeiro momento as palavras “caótico” e “imprevisível” atribuem um significado negativo ao caos, contudo podemos visualizar uma linha tênue que nos apresenta pontos positivos, ao passo que, quando verificamos problemas de natureza complexa, imediatamente perceberemos a necessidade soluções assertivas, resultando muitas das vezes em uma súbita e necessária saída da zona de conforto, situações pelas quais não teríamos esse movimento positivo sem o caos ou ausência de problemas.

Assim como o caos tumultuado de uma tempestade traz uma chuva nutritiva que permite à vida florir, assim também nas coisas humanas tempos de

progresso são precedidos por tempos de desordem. O sucesso vem para aqueles que conseguem sobreviver à crise (I Ching, Livro das Mutações, n. 3).

Logo, tempos caóticos e de desordem como o que vivemos em 2020, nos possibilitaram florir como seres humanos e profissionais, sobretudo por provocar a busca por novas maneiras de conduzir o processo educacional, aprimorando a investigação de novas práticas que atendessem as necessidades do infantil 2A.

Para aqueles mais controladores pode parecer ruim ficar sob a sombra da incerteza e até mesmo da causalidade, todavia os imprevistos podem trazer um novo rumo para determinadas situações, jamais antes pensadas sem o caos instalado, impulsionando as pessoas a remodelar a sua realidade.

O caos que se fala e se vivenciou, está relacionado ao modo como as crianças vieram da pandemia, não demonstrando mais serem atraídas pelos mesmos interesses e necessidades, em comparativo com as crianças de sua idade, no período anterior à COVID-19. Essa distinção em relação aos modelos de infância pode ter acontecido, devido aos contextos nos quais as crianças estavam inseridas, bem como pelo excesso de tela disponibilizado neste período, o que inviabilizou o protagonismo infantil em sua potencialidade plena. A partir dessa percepção as escolas de Reggio Emilia nos trouxeram inspiração e assemelhamentos pertinentes para a atual circunstância.

A história de construção das escolas da pequena cidade italiana, Reggio Emília, inicia em 1945, seis dias após o fim da segunda guerra mundial. Pode-se entender aquele momento como também sendo de caos. A população da região se vê diante de grande devastação e com a necessidade de reestruturação da cidade, entendendo que a prioridade era a construção de uma escola para as crianças, para que as famílias pudessem mantê-las em segurança e acolhidas, enquanto faziam a recomposição da cidade como um todo. O jovem Loris Malaguzzi ao saber desse projeto, se coloca como voluntário pelos 7 anos seguintes.

Ao se entender que condições sanitárias da COVID-19 nos transformaram enquanto sociedade e mudaram em inúmeros aspectos as vivências das crianças, nossa prática pedagógica por consequência precisava de um renascimento, mas essa era uma transformação que não

nos traria respostas imediatas e assertivas de uma só vez. Teríamos que nos contentar com o aprendizado diante dos acertos, mas especialmente dos erros, sendo o tempo o mestre para a consolidação desta procura pelo reenquadramento de nossa identidade pedagógica.

### **O que não queremos**

Certamente, uma guerra é diferente de uma pandemia, mas podemos encontrar equivalências nas duas experiências, sob o prisma de reconstrução de modos de ensinar, nos conectamos nesse lugar muito parecido, sendo Malaguzzi e sua pesquisa a nossa inspiração para começar do zero, mesmo com grande experiência na área de atuação, nos vimos na necessidade de fazer do nosso caos a mola propulsora para um descobrir pedagógico.

Com um retorno necessário à rotina, sem sabermos muito bem o que nos esperava, mas com a clareza do que não queríamos naquele momento, entendendo que não podíamos apenas continuar com as práticas estabelecidas anteriormente, mas sobretudo dar um lugar de evidência para a observação ativa e para a intuição, mais precisamente agir de acordo com inspirações e sentimentos na tentativa de práticas que fossem significativas. Apesar disso, nos encontrávamos ainda na busca de quais eram as necessidades prioritárias, daquele novo cenário. No decurso desta descoberta, a intuição foi nosso ponto de partida, ajudando a compreender que a experiência, as vivências e o contato com a natureza poderiam ser fonte de inspiração e do despertar para uma verdadeira conexão com o seu “eu” e o “nós” enquanto turma, favorecendo a autenticidade, bem como a manifestação da expressividade.



*Figura 1: Explorando a lama.  
Fonte: Arquivo pessoal.*



*Figura 2: Banho de chuva.  
Fonte: Arquivo pessoal.*

priorizando o sentir como o fio condutor da experiência, aliado a conexão com a natureza.

Algumas crianças ao entrarem em contato com a água, demonstraram em seu semblante um susto que desencadeou o medo, choro e a recusa em participar da brincadeira, para outras foi um momento de entrega, de experimentação um novo prazer, de contemplação e estado de presença. De maneira geral foi um momento de estar cara a cara com a descoberta, repleto de dúvidas, inseguranças e ao fim o permitir-se.

Inicialmente o convite teve um intuito lúdico e as crianças foram incentivadas a brincar com a água da chuva, aparentemente era um momento simples, sem grandes expectativas; contudo pudemos observar inúmeras formas de manifestação e os mais variados comportamentos. A partir disso, nos surpreendemos ao ver crianças que apenas se permitiram ficar contemplando fora da chuva a brincadeira acontecer.

Não estava dado para elas o que deveria ser feito naquele momento e nem tampouco era a intenção para aquela experiência, porque de fato não se tem como planejar reações e não se deve esperar resultados de conexões espontâneas e

Intuitivamente uma das primeiras experiências do ano foi o banho de chuva, que aconteceu sem um planejamento escrito previamente, mas por estarmos atentas e determinadas a dar lugar às vivências, quando observamos a chuva de verão chegando, aproveitamos a oportunidade que surgia,



*Figura 3: Experimentação de uma nova grande satisfação.  
Fonte: Arquivo pessoal.*

conduzidas pelo sentir. Como protagonistas, as crianças exercem seu poder de escolha e a recusa de participar também é protagonismo, é se expor diante das alternativas. O processo exploratório de descoberta era nossa principal ênfase nessa proposta, para que a individualidade de cada criança prevalecesse.



*Figura 4: Se conectando com a natureza.*

*Fonte: Arquivo pessoal.*

“Tentar ensinar a uma criança algo que pode aprender por ela mesma, não apenas é inútil. Também é prejudicial” (Pikler, 2022, p. 11). Imediatamente se tornou evidente a necessidade de não intervir na experiência de cada criança, visto que, além de desnecessário, pode ser prejudicial às conexões e descobertas que cada um teria em seu tempo e intensidade, dentro do que a sua singularidade é capaz de alcançar.

Como um fecho de luz que ilumina a escuridão, se torna evidente o papel das professoras no processo de mediar as vivências, nada mais sendo que permitir o movimento e a direção escolhida pela criança, não envolvendo-se com palpites e/ou sugestões do que fazer, mas se entregar a cuidadosa observação, para que não se perca de vista a conquista da criança. Ademais a contemplação da profissional a aproxima da beleza única que a descoberta produz, momento em que olhos infantis brilham, simbolicamente como uma celebração pela conquista que se consolida, sem que o adulto seja responsável ou enaltecido por isso, mas na qual a

criança se sente importante por ter sido autônoma ao realizar, aumentando o seu interesse e curiosidade, pois agora se sente mais capaz e livre para a descoberta.

Nos colocamos em um estado de observação ativa, situação na qual traçamos os caminhos escolhidos por cada criança ao serem surpreendidas pelo novo e as dificuldades demonstradas por algumas delas.

Assim sendo, após o fim da proposta consideramos que talvez as crianças não estivessem apenas com medo da chuva ou da água, mas ao que parece, se mostravam desencorajadas pelas referências vividas anteriormente, as quais visavam cuidado e segurança. Os limitadores utilizados inúmeras vezes pelas famílias pela necessidade que o momento da COVID-19 exigia, por consequência se tornara uma barreira estabelecida, dessa vez pelas próprias crianças, que não se permitiram vivenciar o momento de liberdade. Embora um outro adulto de referência as conduzisse a essa vivência, ainda assim algumas se recusaram, mesmo sendo observado o desejo delas em participar. Em suma, nem a tempestade de verão, nem a água possivelmente eram os limitadores desse momento, mas sim o estranhamento de muitos pela possibilidade de liberdade diante do novo, em outras palavras a experiência foi o maior desafio, pois exigia sair da “caverna” segura.



*Figura 5: Olha a água.  
Fonte: Arquivo pessoal.*

### **Os protagonistas**

Sem dúvida o maior ganho em dar primazia ao protagonismo das crianças é evitar a hiper infantilização, que acontece quando os adultos superprotegem as crianças. Ou quando as enxergam como mais jovens do que realmente são e, portanto, incapazes, realizando por elas ações cotidianas, que as mesmas teriam capacidade de executar ou de desenvolver novas habilidades por meio de tais



*Figura 6: Se envolvendo.  
Fonte: Arquivo pessoal.*

experimentações. Esse comportamento disfuncional além de aumentar a insegurança das crianças, é também uma maneira de tolher sua criatividade, as fazendo acreditar que os adultos são capazes e elas não, tornando-as menos interessadas e ativas, por acreditarem que são impotentes.

Por outro lado, protagonismo infantil refere-se à promoção do papel ativo da criança em sua vida e no contexto no qual está inserida, para a manifestação de sua capacidade, bem como espaço para a aquisição das mais diversas potencialidades. Isso envolve permitir que a criança tenha voz, levando em consideração suas opiniões,

desejos e necessidades. Além disso, o protagonismo valoriza a capacidade expressiva, desenvolvimento de habilidades de tomada de decisão e especialmente o gradativo aumento da autonomia, fatores estes que contribuem para o seu desenvolvimento físico e emocional, a partir de experiências de tentativa e erro.

O foco educativo de Reggio Emilia se estabelece em co-protagonismo, três protagonistas concomitantes, a criança, o professor e os pais, sendo todas as decisões tomadas com a participação desses agentes. Nessa concepção de educação, o protagonismo dos envolvidos traz resultados benéficos para o grupo, sendo um espaço democrático e ativo para todos. Logo, esse olhar cuidadoso para as crianças, nos ajuda a enxergá-las como seres abundantes, intensos e fortes, estando em nós a responsabilidade de incentivar e garantir seu direito a aprender. Como enfatiza Rinaldi (2022, p. 204):

Essa procura pela vida e pelo eu nasce com a criança, e é por isso que falamos de uma criança competente e forte, engajada nessa busca em direção à vida, em direção aos outros, em direção às relações entre o eu e a vida. Uma criança, portanto, que não é mais considerada frágil, sofredora, incapaz; uma criança que nos pede que olhemos para ela com olhos diferentes, de modo a fortalecer seu direito de aprender e saber, de encontrar o sentido da vida e da própria vida, sozinha e com os outros. Nossa ideia e nossa atitude em relação à criança pequena são diferentes, pois

a vemos de forma ativa, todos os dias, assim como nós, procurando entender alguma coisa, extrair um significado, capturar um pedaço de vida.

Em nossa prática, análoga a abordagem de Reggio, o protagonismo é vital para todos os envolvidos no processo educativo, e para tanto em uma das vivências propostas, tínhamos o fito de apreciar a natureza e utilizar elementos naturais. Com essa proposta, dispusemos em um ambiente externo, bacias e baldes com água, mangueira e utensílios diversos para manipulação. Diante desse contexto, percebemos as mais variadas reações e modos de se comunicar com os materiais dispostos, o mais interessante foi o protagonismo mútuo de professores e crianças brincando e se deixando levar pela emoção do lúdico, sem expectativas, nem de certo e errado, apenas pela diversão de explorar o aqui e agora.



*Figura 7: Protagonismo coletivo. Fonte: Arquivo pessoal.*

A criança competente tem um adulto que a enxerga desse jeito... (Rinaldi, 2022, p. 206).

## **Pedagogia da escuta**

Aliado ao protagonismo, a pedagogia da escuta era uma forma de dar atenção e instigar a formação de opinião das crianças, uma das formas de se construir uma sociedade mais reflexiva e argumentadora.

Na pedagogia da escuta, as escolas municipais de Reggio têm buscado as inspirações de seus fundadores, cuja experiência no fascismo “ensinou-lhes que as pessoas que se conformaram e obedeceram eram perigosas, e que para a construção de uma nova sociedade era imperativo salvaguardar e transmitir essa lição, assim como preservar a visão de que as crianças podem pensar e agir por si próprias (Dahlberg et al., 1999, p. 12 *apud* Rinaldi, 2012).

Em síntese, observar e escutar os interesses da criança são mecanismos para dar voz e vez as suas necessidades, e por isso em nossa ação pedagógica pusemos ênfase à curiosidade infantil na proposta de investigação de uma obra de saneamento público realizada próxima a

escola.

A atividade aconteceu de maneira inesperada e iniciou pelo interesse dos pequenos em saber o que gerava tantos sons diferenciados na rua, mais precisamente em frente ao CMEI. Assim, a fim de dar espaço aos seus anseios, se fez necessário sentar e escutar suas narrativas, até que constatamos o desejo delas de ver mais de perto os detalhes de tal processo. Todavia não era unânime o interesse da turma e com este impasse surgiu um debate de ideias, que fez o grupo se dividir e levantar as hipóteses sobre o que poderia ser feito em relação ao interesse ou não pela obra em execução. Ao verificarmos o ponto de vista de todos, se evidenciou a diversidade de opiniões, por conseguinte, o grupo discutiu e entrou em um consenso: para aquele momento o melhor seria a experimentação de todos, mesmo que para alguns, fosse apenas a possibilidade de fazer companhia aos demais. Ao chegar na parte externa, de um modo geral as crianças se encantaram e se envolveram na pesquisa, trazendo suas sugestões de buscar brinquedos semelhantes aos observados, levantando questionamentos e contribuições sobre o assunto.



*Figura 8: Investigando a obra.*

*Fonte: Arquivo pessoal.*

Ao observar o conflito de ideias que essa situação gerou em sala, imediatamente fizemos uma associação à teoria do caos. Essa retrata que, uma situação desajustada pode se reverter em uma grande oportunidade de construção, que neste caso foi coletiva, gerando nas crianças uma

desconstrução de suas ideias iniciais para a construção a partir da troca com o outro.

Tanto a abordagem de Reggio quanto a teoria do Caos, destacam a importância de abraçar a singularidade das crianças e de proporcionar experiências ricas e desafiadoras que permitam que elas explorem, descubram e construam seu próprio entendimento do mundo.

Além disso, as crianças de Reggio são constantemente conduzidas ao diálogo. Intencionalmente as educadoras propiciam situações desconfortáveis para que aconteçam diálogos construtivos, preparando assim as crianças desde muito cedo para a construção do coletivo e de argumentações relevantes. Os diálogos assim como o conflito de opiniões e/ou ideias, são extremamente importantes, de maneira que oportunizam às crianças observarem por outro prisma a mesma situação, as fazendo refletir e perceber novas formas de enxergar, ampliando assim o seu conhecimento a partir do olhar de outros do grupo (Edwards *et al*, 2018).

Esse conflito é importante também, porque gera uma reflexão ainda mais intensa, não deixando que o assunto fique superficial, mas que alcance profundidades maiores, sempre focadas no que é melhor para o nós, para a coletividade, inclusive as educadoras de Reggio Emilia utilizam muito a expressão “*Io chi siamo*” (“o eu que nós somos”), em outras palavras dentro do espaço compartilhado, cada criança pode oferecer seu melhor pensamento.

### **“As cem linguagens”**

Nosso entendimento é que Loris Malaguzzi estabeleceu uma abordagem que está em constante transformação e readequação com a realidade, se tornando justa como um vestido sob medida, disponível a cada nova geração que chega até ela, sendo uma abordagem inovadora e aberta para o protagonismo de crianças, educadores e pais. Tendo a capacidade de ultrapassar os limites do tempo, em relação aos seus ideais sobre conhecimento e concepção de criança.

Neste sentido, se torna inequívoco que nossa prática mais aberta, flexível e intuitiva, foi capaz de acompanhar e tocar em resultados surpreendentes, justamente por não fixar apenas um modo de pensar e/ou

metodologia, mas a liberdade de testar o novo, sem perder de vista a criança como o agente mais importante e potente.

Para Malaguzzi toda a diversidade das “linguagens” é importante, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pintura, montagem, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música, com essa intenção os educadores são instrumento para auxiliar as crianças nesta viagem por significado. Como pontuam Filippini e Vechi (1987, p. 22-23), “todas as linguagens precisam ser consideradas como tendo igual dignidade e valor. Elas devem receber apoio competente adequado dos adultos e dos contextos”.

As “Cem Linguagens” enfatizam que as crianças têm muitas maneiras diferentes de se expressar e aprender. Essas linguagens não incluem apenas a fala, escrita e leitura, mas também outras potencialidades já citadas, favorecendo assim a exteriorização da individualidade infantil e de suas capacidades adormecidas, mas principalmente atende seu objetivo ao esquivar-se do apagamento dos sujeitos envolvidos neste processo, dando-lhes a oportunidade de aprenderem por meio da linguagem que melhor se encaixe com seu modo peculiar de ver o mundo.

A abordagem de Reggio Emilia reconhece a importância de nutrir todas essas linguagens, proporcionando um ambiente rico em materiais e oportunidades para que as crianças investiguem e se manifestem por meio de sua melhor linguagem.

### **O terceiro educador**

Com a finalidade de explorar as muitas possibilidades que envolvem as “cem linguagens”, Malaguzzi ressalta a importância dos espaços neste contexto, considerando-o um terceiro educador, que nada mais é que a escolha do local, disposição dos móveis e materiais, bem como a iluminação, como agentes podem influenciar diretamente nas interações e na aquisição do conhecimento individualizado. A organização e a seleção do espaço físico não apenas facilitam, mas também enriquecem as experiências de aprendizagem, permitindo que as crianças se envolvam ativamente em processos criativos e colaborativos.



*Figura 9: A colheita.  
Fonte: Arquivo pessoal.*

Quando o ambiente é cuidadosamente planejado, ele se torna um aliado no desenvolvimento das "cem linguagens", promovendo uma educação que valoriza a diversidade de expressões e o potencial único de cada criança.



*Figura 10: Os cuidados com a horta.  
Fonte: Arquivo pessoal.*

Segundo a pedagogia Waldorf, a natureza é vista como um educador por si só. Ela fornece um ambiente rico em estímulos sensoriais, onde as



*Figura 11: Casinha do parque.  
Fonte: Arquivo pessoal.*

crianças podem explorar, descobrir e aprender. As escolas Waldorf frequentemente possuem jardins, hortas e áreas ao ar livre que incentivam a interação das crianças com o mundo natural. O contato com a natureza é considerado vital para o desenvolvimento das crianças, ajudando a nutrir sua conexão com o meio ambiente e a apreciação pela beleza e

harmonia da natureza.

O ambiente cuidadosamente projetado, juntamente com a incorporação do meio natural nas atividades educacionais, cria um espaço de aprendizado que promove o desenvolvimento holístico, estimulando sua curiosidade infantil, criatividade e amor pela natureza. Isso reforça a ideia de que, na pedagogia Waldorf, a natureza é não apenas um cenário, mas um educador essencial na jornada de aprendizado das crianças.

Uma das evidências do terceiro educador se deu com uma experiência na turma do Infantil 2A, situação esta em que foi proposta às crianças um momento diferente para a hora do sono, isto é, dormir na casinha do parque.

Assim sendo organizamos previamente os colchões, cobertores e objetos de apego individuais, na casinha, em seguida as crianças foram incentivadas a irem aos poucos para este lugar. Inicialmente se acreditava que a proposta seria difícil e que era provável a desistência, entretanto, logo que as crianças se depararam com um espaço pensado diretamente para elas, cada um se direcionou para o local desejado com autonomia, por conseguinte notamos que até aqueles que não dormiam, nesse dia desejaram se deitar e de maneira independente dormiram.



*Figura 12: soninho na casinha.*

*Fonte: Arquivo pessoal.*

Em última análise, o Terceiro Educador na Reggio Emilia destaca a importância de uma coparticipação entre o educador, o ambiente e a criança, criando um espaço de aprendizado dinâmico e inspirador. Esta abordagem ressoa como um lembrete poderoso de que as crianças são agentes pujantes de seu próprio desenvolvimento, capazes de explorar, descobrir e expressar-se de inúmeras maneiras.

### **A escola pública como o caminho**

Para Carla Rinaldi, ex-diretora dos centros municipais para primeira infância e sucessora de Loris Malaguzzi, a escola pública é um dos caminhos para que tal prática reflexiva aconteça, de maneira a alcançar a necessidade de uma sociedade mais equilibrada.

Pessoalmente, estou convencida de que a educação tem de ser pública. Não tem nenhuma dúvida quanto a isso, nenhuma mesmo, em função de tudo que partilhamos antes. Pública em termos de dinheiro. Mas pública também no sentido de que as escolas serem um lugar de diferenças, de diálogo entre as diferenças (Rinaldi, 2022, p. 364).

Em nossa experiência, elucidamos o papel de importância da escola pública, como um lugar que garante a heterogeneidade humana em relação às origens socioeconômicas, culturais e geográficas, favorecendo o acesso de uma grande diversidade de crianças. Para tanto o diálogo deve ser o facilitador da argumentação saudável em busca de pontos convergentes

entre os envolvidos em tal processo, pois as crianças que crescem longe desta pluralidade não apenas refletem a opinião de um único grupo, como também, podem demonstrar dificuldade em aceitar e interagir com aqueles que são diferentes de si e do seu meio social e cultural.

A educação pública por sua vez, além de garantir uma educação de qualidade que dá espaço à diversidade humana, também se mostra como um organismo vivo, que se preocupa em mediar as necessidades de cada criança diante de dificuldades como a pandemia da COVID-19, por exemplo, viabilizando materiais e investimentos que contemplassem cada necessidade, tendo como foco a criança criativa e com qualidade de pensamento.

Portanto a rede pública de ensino é uma junção do singular de cada indivíduo, que somado, resulta na pluralidade de ideias e esforços, para enaltecer a abundância que existe em cada criança.

## Referências

- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: Volume 1: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância, Porto Alegre, Penso, 2018.
- FILIPPINI, T; VECCHI, V. **The hundred languages of children**. Reggio Emilia, Italy: Reggio children, 1987.
- PIKLER, Emmi et al. **Olhares em diálogo na educação infantil**- Aproximações com a abordagem de Emmi Pikler, Sá Editora, Porto Alegre, n.45. 2018.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender, São Paulo, Paz e terra, 2012.
- SALEK, Julia Faria de. **A Relação da criança com a natureza**: a contribuição da pedagogia Waldorf, 2021. TCC (Graduação - Curso de Licenciatura em Pedagogia) UNICAMP, Campinas. Disponível em: [file:///C:/Users/Felipe/Downloads/salek\\_julia\\_tcc.pdf](file:///C:/Users/Felipe/Downloads/salek_julia_tcc.pdf). Acesso em: 24/09/2024
- STEINER, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf** - Caminho para um Ensino mais Humano, São Paulo, Antroposófica, 2016.
- WILHELM, Richard. **I Ching**: O livro das mutações. 1956. São Paulo, Cultrix, 2019.

## A importância do brincar na e com a natureza para o desenvolvimento integral das crianças

Thaiara Isley da Silva Cordeiro<sup>8</sup>

*“A importância/magnitude da natureza só pode ser percebida quando estamos em contato direto com ela”*

### Introdução

A reflexão aqui proposta se dá sobre a relevância do brincar na e com a natureza em relação ao desenvolvimento integral e a aprendizagem das crianças, considerando as experiências vividas no contato direto com a natureza.

Tendo como premissa oferecer uma educação de qualidade, que coloca as crianças no centro do processo de aprendizagem, e procurando responder às dúvidas que surgiram em práticas voltadas para o conhecimento e o convívio sobre e com a natureza, deu-se início uma busca sobre estar na natureza, interagir com ela e refletir sobre os benefícios que isso traria para nossas crianças.

Diante disso, as práticas pedagógicas da Turma do Infantil III do Centro Municipal de Educação Infantil Maria de Lourdes Siqueira, no Município de Almirante Tamandaré, Paraná, passaram a ser pensadas, planejadas e refletidas de maneira intencional para se estar ao ar livre com os educandos da turma, vivenciando, explorando e realizando experiências com os elementos da natureza e abordando sua importância para a vida humana e o meio ambiente. Este texto é fruto dessas vivências na rotina dos espaços pedagógicos, entre paredes, mas também longe delas, ampliando os espaços para além das salas — no jardim, horta, pátio, terra, na diversidade de ambientes naturais —, envolvendo desde a observação do vento fazendo as folhas de uma árvore balançarem até a grandiosidade da força das águas de um rio.

---

<sup>8</sup> Thaira estava como regente de turma na ocasião e contou com a participação de Joelma Damaris Sabadim na realização de todas as práticas educativas aqui relatadas.

## **A importância de explorar e experienciar a natureza com as crianças desde muito pequenas**

Assegurar os direitos das crianças é reconhecê-las como cidadãs que necessitam de cuidados envolvendo todos os aspectos biopsicossociais, espirituais e culturais, bem como serem cuidadas e pensadas como agentes ativas do meio no qual estão inseridas. Dessa forma, é entender a criança como um ser individual, que não está somente em formação, mas sim dotado de direitos e particularidades. Os educandos vivenciam questões que os fazem refletir sobre suas ações, de forma mais consciente e eficaz, num movimento de aprendizado que mobiliza conhecimentos adquiridos previamente e aqueles obtidos durante seu processo de aprendizagem ao longo da vida.

As crianças falam, pensam, participam da vida social e de escolhas voltadas à sua qualidade de vida. Com essas considerações, se faz necessário reconhecer e agir com as crianças agentes, sujeitos de voz desde a primeira infância, garantindo de forma divertida, leve, envolvente e com elementos imaginativos, uma conexão com a realidade. Nessa perspectiva, Sarmento (2007, p. 35) considera que:

A infância não é idade de não fala: todas as crianças, desde bebês, têm múltiplas linguagens (gestuais, corporais, plásticas e verbais) porque se expressam. A infância não é idade de não razão: para além da racionalidade técnico-instrumental, hegemônica na sociedade industrial, outras racionalidades se constroem, designadamente nas interações entre crianças, com incorporação de afetos, da fantasia e da vinculação do real.

Ao brincarem na natureza, as crianças estimulam todos os sentidos e desenvolvem um aprendizado mais ativo e explorador. Atividades físicas ao ar livre melhoram a capacidade de perceber o espaço e ativam o equilíbrio e a coordenação. Além desses benefícios, as brincadeiras ao ar livre melhoram a saúde mental, já que a natureza tem efeito calmante.

A interação das crianças com o meio ambiente — que por si só é um espaço vivo, onde elas pensam sobre o ambiente, desenvolvendo uma aprendizagem mais consciente e significativa — proporciona-lhes o contato mais próximo com aspectos naturais, relacionando ao que foi ouvido ou visto em desenhos, livros, vídeos, etc. Em alguns casos, até mesmo oportuniza a primeira experiência das crianças com determinado

recurso natural, o que pôde ser vivenciado nos momentos da criação de hortas, minhocario, composteira e jardins no CMEI. Tais experiências tinham como finalidade conduzir as crianças no desenvolvimento de cuidados com horta para futuramente desfrutarem dos alimentos plantados, entendendo o descarte correto dos resíduos sólidos, orgânicos e rejeitos, desenvolvendo noções de sustentabilidade, apreciação da beleza das flores, dos jardins, realização de plantio de árvores, participação de ações coletivas nos espaços da unidade educacional, cuidado e impactos na natureza. No entanto, o contato com a natureza foi além dessas práticas ao se observar, através de relatos, que até então muitas crianças não haviam realizado plantio de nenhuma espécie e algumas ainda não haviam tido a oportunidade de brincar com a terra, uma vez que o recente contexto pandêmico as levou a ficar “emparedadas”<sup>9</sup> em suas residências por um longo período, o que levantou o propósito de conectar ou reconectar as crianças com a natureza por meio de práticas lúdicas com e na natureza.



*Figura 1: Procurando Minhocas e folhas secas.*

*Fonte: Acervo pessoal.*

Nas vivências, realizadas durante todo o semestre com o grupo de crianças do Ensino Infantil III, foram realizadas práticas relacionadas aos elementos da natureza, sua importância e como nossas ações são fundamentais para a preservação do planeta. Iniciamos com práticas de cuidados com a terra, abordando como se dá o processo do plantio — como a natureza auxilia, fornecendo energia, água e adubo para que as plantas se desenvolvam —, e trabalhando coletivamente na construção de uma horta e jardim na unidade educacional.

<sup>9</sup> Termo cunhado por Léa Tiriba que define sobre a ausência de vivências cotidianas das crianças da Educação Infantil nos espaços abertos e externos da e à instituição.



*Figura 2: Apreciando a beleza das flores.*

*Fonte: Acervo pessoal.*

As crianças da turma preparam a terra para o plantio da horta e jardim, utilizando as mudas doadas por suas famílias. No momento do preparo da terra, encontramos minhocas, o que tornou essa experiência ainda mais marcante, pois, ao pegarem as minhocas nas mãos, explicitaram dúvidas que foram surgindo naquele momento, às quais fomos buscando resposta. A curiosidade dos educandos levou a novas propostas e, visando sanar as dúvidas que surgiram, foi criado um plano de aula com roda de conversas, contação de histórias e explicação sobre a vida das minhocas, que resultou na criação de um minhocário preparado e cuidado pelas crianças, juntamente com a construção de uma composteira, que futuramente teve seus resíduos depositados na horta como adubo. Todas as ações foram realizadas pelas crianças após explicações e diálogos sobre a finalidade e a importância das minhocas para adubar a terra e desenvolver as plantas, somado à importância de descartar corretamente os resíduos orgânicos, fazendo com que estes possam ser utilizados como adubo para as plantas também.

Ponderando sobre a relevância das experiências vividas na natureza com relação ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, pode-se destacar a perspectiva da Maria Montessori (1965, 2006) que traz a necessidade de um olhar ferrenho para a educação e a natureza: "A terra é onde estão nossas raízes. As crianças devem

As crianças da turma preparam a terra para o plantio da horta e jardim, utilizando as mudas doadas por suas famílias. No momento do preparo da terra, encontramos minhocas, o que tornou essa experiência ainda mais marcante, pois, ao pegarem as minhocas nas mãos, explicitaram dúvidas que foram surgindo naquele momento, às quais fomos buscando resposta. A curiosidade dos educandos levou a novas propostas e, visando sanar as dúvidas que surgiram, foi criado um plano de aula com roda de conversas, contação de histórias e explicação sobre a vida das minhocas, que resultou na criação de um minhocário preparado e cuidado pelas



*Figura 3: Observando o crescimento das plantas.*

*Fonte: Acervo pessoal.*

ser ensinadas a sentir e viver em harmonia com a Terra” (Montessori, 1912, p.26). Portanto, as crianças que aprendem o amor e o respeito pela natureza através de vivências com ela podem se tornar adultos transformadores e conscientes de suas responsabilidades e ações para o futuro.

### **Convite a conhecer, criar e brincar na e com a natureza**

A natureza pode atuar como recurso e cenário para as brincadeiras, oferecendo descanso e/ou lazer, ao passo que viabiliza conexões saudáveis de afeto por meio do sentimento de pertencimento.

Brincar na areia, subir em árvores, construir cabanas e encontrar os amigos ao ar livre são experiências importantes que permitem estabelecer conexões positivas com a vida e com o outro. Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de muitas crianças e adolescentes que hoje passam a maior parte do seu tempo em instituições escolares. É preciso agir para evitar o empobrecimento do repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar (SBP, 2019, p. 3).

Em busca de práticas que possibilitem que as crianças se expressem por meio de diferentes linguagens, observando e relacionando o conhecimento dos fenômenos naturais com o contato com os diversos espaços da unidade educacional e território, foi iniciado um trabalho com os elementos da natureza (água, fogo, terra, ar e seres vivos). Nesse momento de descobertas por meio de investigações e usos de diferentes instrumentos, experimentando sensações físicas táteis sobre os fenômenos da natureza, foram utilizados também recursos de apoio, como vídeos, livros de histórias, imagens e relatos para enriquecer os momentos de explicações de cada fenômeno.

As crianças foram convidadas a passear pelo espaço do CMEI, identificando os elementos da natureza, resultando em observações como: a água saindo da torneira; a terra em vasos de plantas e no jardim; o ar que sentiram quando o “vento bateu”, concluindo que o vento estava em movimento; o calor daquele dia ensolarado que citaram fazendo referência ao sol que esquenta como o calor do fogo ou do fogão; as formigas de um formigueiro (o que mais tarde levou a confecção de uma maquete de um formigueiro).

A partir dessas vivências e dos conhecimentos prévios das crianças sobre o assunto, foi trabalhado individualmente cada um desses fenômenos, dando início a uma troca de saberes sobre o elemento água. Foi realizado um passeio com as crianças para



Figura 4: Passeio para conhecer o rio.

Fonte: Acervo pessoal.

observarem o rio que fica próximo à unidade educacional, durante essa incursão as crianças foram instigadas, por meio de perguntas, que aguçassem o senso de curiosidade como ponto de partida para o conhecimento sobre o ciclo da água e sua importância para a vida, mencionando também, nesse diálogo, sobre o uso consciente da água.

Para fomentar e assimilar o conhecimento, as crianças realizaram experiências com a água, nas quais observaram os estados dela e suas transformações. As crianças colocaram flores dentro de copos descartáveis com água em seu estado líquido e, com a ajuda de adulto, levaram ao



Figura 5: Conhecendo a Sanepar.

Fonte: Acervo pessoal.

congelador. Após um tempo, observaram as mudanças ocorridas ao retirarem os cubos de gelo dos copos, sentindo a temperatura e a transformação ocorrida da água em seu estado líquido e sua solidificação. Os cubos de gelo foram expostos ao sol, e ali mantidos para poderem derreter com o calor. As crianças observaram também a água sendo fervida em uma chaleira e puderam ver sua evaporação com o aquecimento.

Foram realizadas também outras práticas, como: construção de um filtro de água com garrafas pet, após o



*Figura 6: Ações de cuidados com o desperdício de água.  
Fonte: Acervo pessoal.*

aprofundamento sobre a água potável, o saneamento e o cuidado com a preservação desse recurso natural; brincadeiras “Flutua ou Afunda”, com água e outros elementos da natureza (gravetos, folhas, pedras...); “Mamãe Baleia”<sup>10</sup>; brincadeira de faz de conta, bolhas de sabão e adivinhas dos animais aquáticos, como “Que animal é este?”. Também foi construído um aquário após diálogos sobre a importância da preservação e cuidado da água, para os animais que ali vivem e outras práticas que proporcionaram às crianças experiências lúdicas, de grande importância em toda faixa etária, para

que aprendam e se desenvolvam de maneira adequada, utilizando diversas habilidades importantes, como a criatividade, a curiosidade, a atenção, a percepção, o pensamento, entre outras funções cognitivas.

Com a intenção de que as crianças conhecessem um pouco mais sobre o fogo, foram realizados diálogos e leituras de histórias sobre esse elemento, apontando seus benefícios, seus riscos e os cuidados que devemos ter para evitar queimadas e incêndios. Experiências foram desenvolvidas,



*Figura 7: Criando formas, pingando vela na água.  
Fonte: Acervo pessoal.*

<sup>10</sup> O objetivo dessa brincadeira é representar os animais e tentar chegar ao outro lado, na linha atrás da “mãe baleia” (um participante). Disfarçando sua voz, um participante de cada vez grita: “mamãe baleia, posso ir?”. Então a “mãe baleia” responde: “pode”. E esse participante pergunta: “quantos passos?” A “mãe baleia” deve então escolher o número e o tipo de passo, para esse participante, por exemplo: “dois passos de elefante” (que são dois passos bem grandes); três passos de passarinho (que são dois passos pequenos); um passo de formiguinha (que é um passo ainda menor) etc. Todos os participantes devem perguntar, um por vez, até que um deles alcance a linha oposta, vencendo a brincadeira.

como pingar a vela derretida na água para observar e criar formas (desenhos). As crianças fizeram receitas saudáveis e observaram e identificaram as transformações nos alimentos após serem levados ao fogo, fizeram uma fogueira para assarem pinhão e conheceram sobre esse alimento típico da região Sul do Brasil, participaram também de brincadeiras como pular fogueira e pular corda (“fogo, foguinho e fogão”) e outras.

Vale ressaltar que embora as práticas com fogo sejam consideradas perigosas, com uma supervisão e preparo pode-se alcançar grandes objetivos dessa vivência. Segundo a produtora cultural Pollyanna Xavier, as brincadeiras com o fogo proporcionam acolhimento, iluminação, contemplação e aquecimento. Podendo resultar na sensação de cuidado e conforto: “Não à toa o fogo é utilizado em rituais diversos, em reuniões de partilha e comunhão. Ele atua intensamente sobre a vontade, fortalecendo-a, acendendo-a, já que ele aquece e clareia” (Cazetta, 2021).



Figura 9: Pintura com terra.  
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 8: Observando a Fogueira.  
Fonte: Acervo pessoal.

No desenvolvimento das práticas voltadas para o elemento terra, foram levados potes com terra de diversas cores (vermelha, preta, amarela etc.) para conhecerem as diferentes texturas, umidade e cores, proporcionando às crianças a reconexão com o ecossistema e sua diversidade. Foram então realizadas pinturas com os dedos utilizando as diversas cores de terra, juntando-a com a água para formar lama e utilizando elementos coletados na natureza. As crianças criaram também uma maquete de formigueiro, da qual tiveram uma percepção do habitat,



Figura 10: Construção do formigueiro.

Fonte: acervo pessoal.

alimentação, organização e outras informações sobre as formigas, confeccionaram bonecos com argila, entre outras práticas que asseguraram que o contato direto com a terra deixasse lembranças de uma infância feliz. Citando a frase de Thomé e Mendonça: “Brincar com a terra é uma experiência fundamental para que a alma se recorde de quem somos: Terra” (Thomé; Mendonça, 2018).

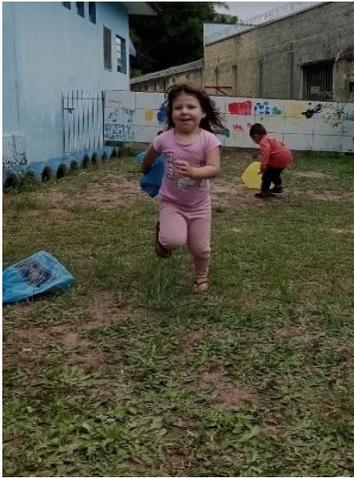
No desenvolvimento de saberes sobre o vento, observou-se a necessidade de as crianças sentirem o ar, a fim de poderem reconhecer e identificar o que é o vento, para que, enfim, por meio de experimentações, brincadeiras e práticas, construíssem conhecimentos sobre a importância do ar, sua função e a utilização do vento em algumas brincadeiras e atividades.

Focando em uma melhor compreensão da importância da ação do ar para a nossa sobrevivência, foi proposto que as crianças prendessem a respiração por alguns segundos. Elas relataram sentir um pouco de falta de ar e, partindo dessa experiência e do apoio de vídeos, experiências e relatos, chegaram à conclusão de que o ar nos é indispensável e sua qualidade intervém em nossa saúde. Compreenderam que precisamos cuidar do meio ambiente, não poluindo e preservando-o para que nosso aparelho respiratório não seja prejudicado. As crianças puderam sentir o vento em diferentes momentos, conhecendo sua força, temperatura e velocidade. De acordo com o dia observado, apreciaram essas vivências ao meditarem na natureza, en-



Figura 11: Crianças brincando com bolhas de sabão

Fonte: Acervo pessoal



*Figura 12: Crianças soltando "pipa" com sacolas.  
Fonte: Acervo pessoal.*

cherem balões, soprarem a mão, brincarem com bolhas de sabão e avião de papel, soltarem pipa com sacolas ao ar livre, observarem cata-ventos e outras práticas. Ao serem executadas, tais atividades proporcionaram diversão, despertaram curiosidades e criaram consciência do efeito do vento, realizando assim novas descobertas que comprovaram para elas a existência de algo que não vemos, mas podemos sentir.

Quanto mais as crianças foram descobrindo sobre os elementos da natureza, mais demonstraram curiosidade pelo novo, relatando observações, tirando dúvidas e levando a assunto para dentro de suas casas, transmitindo mensagens importantes sobre suas descobertas e até mesmo cobrando ações de seus familiares e de pessoas de seu convívio. Tal fato foi compreendido segundo relatos dos familiares quando deixavam suas crianças na unidade. Estes contaram sobre orientações feitas por elas, como, por exemplo, "não queimar o lixo para não deixar o ar que respiramos ruim", "não jogar lixo no chão", "desligar a torneira para não acabar com a água", "não deixar a água parada para o mosquitinho não vir picar a mamãe", entre outros relatos.

Trabalhar com e em pertencimento à natureza é um campo de possibilidades amplas, permitindo integrar conhecimentos de diversas áreas e discutir como a cultura influencia nossa relação com a natureza. Isso se dá pelo fato de que as crianças vão despertando para o novo, criam novas culturas e mostram a necessidade de conhecer mais, o que é



*Figura 13: Alimentando um Hamster.  
Fonte: Acervo pessoal.*

muito positivo, visto que abre possibilidades de desenvolver práticas interdisciplinares.

As práticas sobre a natureza foram se intensificando e, após um melhor conhecimento de seus elementos, as crianças tiveram oportunidade de estar em contato com animais domésticos, observar insetos e participar de brincadeiras como: reconhecer os sons dos animais; mímica dos animais; jogo de descobertas “Qual animal é?”; jogo das sombras, entre outras.

Também se aproveitou para desenvolver nas crianças a aceitabilidade alimentar, por meio das descobertas dos benefícios da ingestão de alimentos saudáveis de maneira divertida, sendo realizadas práticas de piquenique de frutas ao ar livre, criações de receitas saudáveis com aproveitamento total dos alimentos (folhas, talos e cascas), colheitas dos alimentos da horta da unidade e muita diversão, para que, de uma forma lúdica e prazerosa, se tornasse possível a aceitabilidade de alimentos antes não presente nas escolhas alimentares das crianças.



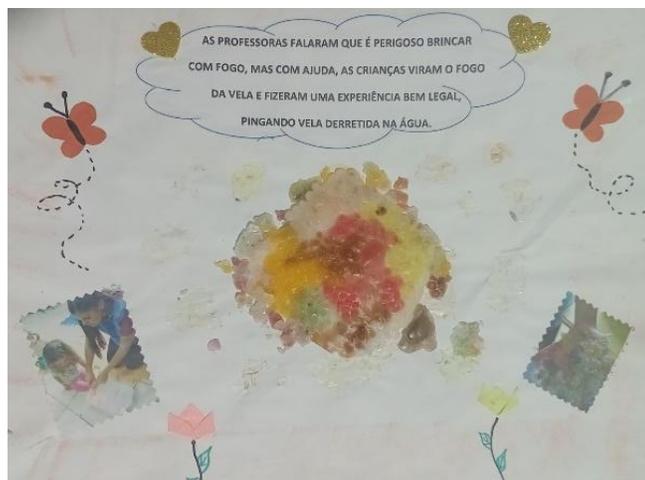
*Figura 15: Piquenique na barraca. Fonte: Acervo pessoal.*



*Figura 14: “frutas divertidas” para o piquenique saudável. Fonte: Acervo pessoal.*

Como registro das práticas realizadas na e com a natureza, surgiu a proposta de as crianças criarem um livro usando fotos, imagens, pinturas e desenhos para ilustrarem a história das suas descobertas e aventuras vividas no decorrer do primeiro semestre letivo. Tendo as crianças como protagonistas do enredo, de uma forma divertida, seguindo relatos do que lembravam e sabiam sobre as imagens e fotos escolhidas para serem adicionadas no livro, pôde-se observar o quanto foram significativas as experiências por elas vividas, e que são esses comportamentos, de pertencimento e efetivação de conhecimentos, que contribuem

para o desenvolvimento pleno do indivíduo, na medida em que, por meio da autonomia, do autoconhecimento e do espírito crítico se alicerça a liberdade de pensamentos.



*Figuras 16: Trechos do livro dos elementos.  
Fonte: Acervo pessoal.*

Um dos objetivos da educação infantil é promover nos pequenos educandos o desenvolvimento dos aspectos biopsicossocial e cultural, além de fomentar a convivência, o brincar, participar, explorar, expressar e conhecer. Ajudar a formar cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, cujas ações refletem no outro e no meio comum, transforma o pensamento de que a educação infantil é um local para deixar as crianças para a percepção e reflexão de que a educação infantil é um local de construção de aprendizagem de importância para o desenvolvimento humano.

Tomar ciência dos relatos das famílias, que apontaram observações sobre o desenvolvimento das crianças, demonstra que as vivências tornam a aprendizagem mais significativa ao se desenvolverem práticas que assegurem os eixos de aprendizagem:

Percebo que Samuel tem consciência quanto ao uso da água, sempre dizendo “tem que cuidar da água para não acabar, senão os peixinhos vão morrer”. Dificilmente joga lixo na rua ou no chão, trata as plantas e os animais com carinho. Quando vai comer, ele fala “eu gosto de cenoura, beterraba, brócolis, lá na escola eu como” (Mayara Barbosa Lula, mãe do Samuel Lula Elias).

Se tem lixo no chão, fala que não pode, que tem que jogar no lixo. Come frutas e sabe identificá-las. Fala que não pode deixar a água parada se não vem o mosquitinho. Joga o lixo no lixo, reconhece a natureza, árvores, animais. Ama a natureza e gosta muito de brincar em parque (Talita Francisco, mãe do Yohan Gabriel Francisco Santos).

A Luiza sabe diferenciar todas as estações, como calor, frio, sol e chuva. Ela comentou sobre a água parada que traz o mosquitinho da dengue. Gosta de ajudar a cuidar das plantas e cuida dos animais. Ela sabe que não pode jogar lixo no chão. [...] Ela sempre aceita comer algo diferente pra ver se gosta e sabe o nome da maioria das verduras, saladas e frutas (Pamela Sabrina Gonçalves, mãe da Luiza Gonçalves Paulino).

## Considerações finais

Com essas experiências e resultados, incentiva-se que cada vez mais as unidades educacionais possam efetivar propostas compreendendo o potencial que a natureza propicia enquanto aliada na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. O presente capítulo é uma explanação das experiências vividas no contato direto com elementos da natureza — na e com esta.

Na natureza, é possível encontrar formas, cores e texturas que auxiliam no processo de enriquecimento do repertório sensorial. Nela, é possível mover-se livremente, desafiando os educandos com exercícios que aprimoram a destreza e a coordenação motora. O contato com a natureza ressignifica os conceitos prévios, os reforçam e faz com que se veja o mundo de outra forma, se inspirando e sendo inspiração para outros.

As práticas relatadas, e muitas outras possíveis voltadas para a aproximação com a “mãe natureza”, farão, no futuro, as crianças se recordarem de uma infância feliz, assim como, no hoje, permitem que as crianças se desenvolvam em sua integralidade, descobrindo o entorno e se descobrindo, bem como que se conheçam e encontrem o seu potencial como agentes na natureza e na sociedade.

## Referências

- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Ministério dos direitos humanos e da cidadania**. Publicado em 17 de março de 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>, acesso em 22 de setembro de 2023
- CAZETTA, Luiza. **Porque brincar com fogo deve fazer parte da infância?** Family center, 2021. Disponível em: <https://familycenter.com.br/porque-brincar-com-fogo-deve-fazer-parte-da-infancia/>, acesso em 20 outubro de 2023
- MONTESSORI, Maria. Pedagogia Científica: **A descoberta da criança**, 1965, p.26-27. MG
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. p. 25-52.
- SBP, Sociedade Brasileira de Pediatria; ALANA, Instituto. **Manual de orientação: benefícios da natureza no desenvolvimento de crianças e adolescentes**. 2019. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user\\_upload/manual\\_orientacao\\_sbp\\_cen1.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/manual_orientacao_sbp_cen1.pdf) Acesso em 13 out. 2023.
- THOMÉ, Ana Carolina; RITA MENDONÇA, Rita. **Deixem as crianças brincarem com terra!** Conexão Planeta. 2018, Disponível em: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/deixem-as-criancas-brincarem-com-terra/#:~:text=Brincar%20com%20terra%20%C3%A9%20uma,vem%20de%20humus%2C%20terra%20f%C3%A9rtil>. Acesso 15 out. 2023.



**DA PRÉ-ESCOLA**



## **Práticas e possibilidades em espaços brincantes na Educação Infantil**

Jéssica da Costa Ricordi  
Gislaine Pereira

### **Espaço do município**

A Educação Infantil é uma etapa da Educação Básica brasileira, e, a partir da idade de 4 anos todas as crianças devem ser matriculadas em instituições públicas ou privadas (Brasil, 2009). Assim as crianças frequentam ambientes educacionais desde muito jovens. Mas, como os espaços são planejados para elas? E, com essa “institucionalização” como garantir um desenvolvimento em contato com a natureza e de qualidade para nossas crianças?

Discorrer sobre as ações das crianças e as práticas docentes em diferentes espaços é o objetivo desse estudo. Falamos de espaços pensados e planejados por docentes e que, respeitem as crianças, que por sua vez, sentem, vivem, criam, brincam, descobrem, resolvem problemas, interagem, vivem o espaço, enquanto são transformadas e também o transformam (Guimarães, 2012). Essas possibilidades também contribuem para sua autonomia, possibilitando que elas explorem o mundo e experimentem uma amplitude de infinda de movimentos.

Duas docentes atuantes na Educação Infantil na rede municipal de Fazenda Rio Grande, duas escolas, diversas crianças e muitas dinâmicas/propostas/atividades que rompem as paredes, ocupam espaços e ressignificam ambientes, são os elementos que compõem este relato de experiência. Várias práticas são apresentadas, visto a intencionalidade das docentes, de transformar o ambiente escolar em espaços brincantes para as crianças e com grande aproveitamento/ocupação do espaço.

No caso do município de Fazenda Rio Grande – PR, lotação das docentes, todas as crianças de 0 a 3 anos frequentam Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's, e as de 4 e 5 anos, escolas de Ensino Fundamental (anos iniciais), essa é uma realidade legitimada no município

há vários anos (Ricordi, 2020).

O município em questão é parte da região metropolitana de Curitiba, capital do estado do Paraná. No ano de 2022, de acordo com o IBGE, o município possuía aproximadamente 149.000 habitantes, sendo a segunda cidade do país que teve maior aumento populacional, nos últimos dez anos (IBGE, 2023). Possui um espaço geográfico de 116.676 km<sup>2</sup>, com três parques públicos e onze praças que possibilitam a algumas crianças brincar fora dos muros das casas e escolas<sup>11</sup>.

Sobre as instituições educacionais, são 23 escolas municipais e 15 CMEI's. As duas escolas sobre as quais relatamos as experiências deve-se ao pioneirismo na prática do conceito de ambientes naturais e ocupação dos espaços da escola pela Educação Infantil através de organização de ambientes com elementos naturais, criação e manutenção de jardins, e cantinhos de brincadeiras dentro e fora das salas de referência. Ambas as escolas atendiam exclusivamente o Ensino Fundamental, com infraestrutura datada do início dos anos 1990. Contudo, em meados dos anos 2000, inesperadamente, crianças de 4 e 5 anos adentram seus espaços, transformam ambientes e lutam por ocupar aquele local que também lhes pertence. Essa é uma maneira de ilustrar as crianças que estão matriculadas nas escolas. Uma escola central (ESCOLA 1), localizada a 200 metros da prefeitura, com ruas asfaltadas e uma grande e diversificada rede de comércio em seu entorno. A outra (ESCOLA 2), situada a 5,7 km do bairro central, próxima a ela há ruas sem asfalto, pouco comércio, uma área com aumento significativo de residências, fato que provavelmente contribuirá para a ampliação de serviços nesta localidade.

O público da E2 é de crianças que moram em seu entorno, enquanto a E1 é considerada uma escola de “prestígio”<sup>12</sup> (Ricordi, 2020), então atende crianças de diversos bairros, sendo seu público muito diverso. A Escola 1 atende crianças da Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA e

---

<sup>11</sup> Ferreira e Ferreira (2020) descrevem como o uso de espaços públicos varia da localização da residência das famílias, do índice de violência da região, do poder aquisitivo, bem como, da existência de espaços públicos de uso coletivo nos bairros.

<sup>12</sup> De acordo com Costa (2020), as escolas consideradas de prestígio possuem bons índices em avaliações externas, e uma cultura escolar que agrada familiares, que as procuram visando a continuidade da escolarização dos filhos em escolas bem-conceituadas.

Classe Especial, sendo seis turmas de “Infantil 4 anos” e seis de “Infantil 5 anos”. Já a Escola 2 atende Educação infantil e Ensino Fundamental, com quatro turmas de “Infantil 4 anos” e quatro de “Infantil 5 anos”. As duas instituições possuem grande espaço externo com parque de areia e gramado, situação que propicia a motivação docente para o trabalho além das paredes das salas de referência e em ambientes naturais, Elali (2003) nos apresenta um dado interessante,

[...] apenas aproximadamente 30% das escolas dispõem de setor arborizado, possibilitando que as brincadeira socorram em local sombreado e com areia. A maioria dos estabelecimentos tem poucas árvores, em vários casos cercados por mureta de contenção e localizadas em pátios inteiramente pavimentados e, ainda, cerca de 20% dos empreendimentos, apesar de manter áreas livres, não dispõe de qualquer árvore ou arbusto de maior porte na área interna do lote, por vezes restringindo a presença do verde a alguns vasos com plantas (p. 313).

As escolas descritas nesse estudo possuem prédios mais antigos, que remetem às escolas mais tradicionais, e com mobiliário disposto em fileiras, todavia, seus espaços externos são amplos. Gramados e árvores proporcionam diversas possibilidades de plantio de árvores frutíferas, criação de jardins e hortas.

As crianças da Educação Infantil frequentam suas salas de referência, divididas de acordo com a faixa etária. Todavia, os espaços externos possibilitam novas atividades e interações entre as crianças e suas docentes, bem como, seu uso é recomendado nos documentos oficiais do município e nas formações continuadas desde 2017. Naquele ano, uma antiga coordenadora apresentou às docentes da rede conceitos de brincadeiras com materiais naturais e não estruturados (Piorski, 2016), espaços externos, planejamentos que envolvessem a natureza.

As iniciativas de mudança de perspectiva das atividades e dinâmicas na Educação Infantil ficaram somente destinadas individualmente às docentes, não foram incorporadas pelas escolas, em grandes projetos. Uma hipótese para a falta de movimento coletivo na Educação Infantil nas escolas é o fato de uma preocupação em demasia com o Ensino Fundamental, devido ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e as avaliações externas. Isso posto, este relato de experiência

descreve as práticas das docentes com as crianças<sup>13</sup> da Educação Infantil.

### **Espaço escolar na vida das crianças**

Os momentos que vivenciamos na infância podem ficar registrados em nossas memórias, espaços que frequentamos, brincadeiras, jogos, pessoas que passaram por nossas vidas, e na adultez podem continuar a fazer parte de nossa memória afetiva. Essa construção de lembranças é perpassada pelo espaço escolarizante, pensemos: Como era nossa creche ou pré-escola? Qual era a decoração desse espaço? Qual estética estava contemplada ali? Tínhamos espaços externos? Como eram esses espaços? E a principal pergunta: quais eram os melhores momentos que vivemos nas creches ou pré-escolas? Para as escritoras desse relato, o recreio, o parquinho da escola, subir no muro da escola para colher as frutas das árvores dos terrenos vizinhos, jogar bola e brincar de casinha representam tais momentos.

Eram situações nas quais podíamos criar, brincar e nos divertir sem a imposição de uma atividade determinada por adultos. Situações que éramos desafiadas a movimentar nossos corpos, nos conhecermos em nossas potencialidades e limitações corporais.

Nossas identidades eram constituídas nas relações entre os pares, na cultura infantil que ali encontrávamos. Este momento de “relato” sobre os espaços escolarizantes tem o intuito de conduzir nossos colegas docentes a uma reflexão sobre como o espaço nos impacta e sobre nossas responsabilidades em ofertar condições espaciais diversificadas às crianças. Com espaços internos e externos, contato com ambientes naturais, brincadeiras, a fim de promover o desenvolvimento integral da

---

<sup>13</sup> Quanto às questões éticas (Morrow, 2008; Fernandes, 2016; Brooks; Riele; Maguire, 2017) de uso de imagem das crianças, o município entrega no ato da matrícula e na anamnese (realizada no início do ano letivo) um termo de direito de uso da imagem das crianças para fins acadêmicos, seja da escola, ou para demais estudos. Todas as crianças que aparecem nas imagens possuem uma autorização de seus responsáveis para tal utilização. Todavia, as docentes em respeito à opinião das crianças retratadas nas imagens perguntaram a elas se consentiam que suas imagens fossem colocadas num livro (Chizzotti, 2003; Corsaro, 2005; Meyer; Paraíso, 2012; Minayo *et al*, 2016). Assim, explicaram a elas que escreveriam um texto sobre as brincadeiras e atividades que realizam no cotidiano escolar.

criança.

A natureza é algo inerente ao ser humano (Cabanellas; Eslava, 2005; Lopes, 2005; 2018), nascemos dela e nela somos - as crianças são [...] seres da natureza e simultaneamente da cultura (Tiriba; Profice, 2019). Contudo, com a forte e crescente urbanização, espaços verdes, com matas nativas que mantém flora e fauna vêm perdendo terreno. Por conseguinte, nossas crianças os acessam cada vez menos, seja por falta de tempo, ou mesmo medo da violência, bem como, novos modos de interações sociais e relações geracionais. Quando e em quais lugares as crianças são aceitas? E quais espaços urbanos são construídos pensados para as crianças? (Garcia, 1996; Mollo-Bouvier, 2005; Tiriba; Profice, 2019; Paz; Zacarias; Higuchi, 2022). A redução de espaços livres, e com poucos lugares destinados às crianças acaba por direcioná-las para brincadeiras em telas de celulares e computadores e casas fechadas como forma de protegê-las de espaços ostis a elas, como explana Tonucci (2019):

A cidade não pertence mais às pessoas nem às crianças: pertence aos carros, às sirenes estridentes, ao ar poluído, à violência e ao medo. Sair sozinho, encontrar-se com um amigo, inventar juntos uma brincadeira, mudar as regras, brigar se for necessário, e voltar para casa. Isso tudo é uma experiência fundamental para o crescimento social e cognitivo da criança de quatro e cinco anos. Mas hoje isso é difícil mesmo para um menino de dez anos ou uma menina ainda mais velha. Fora de casa não existe mais o mundo fascinante do pátio, da calçada, das plantas e dos animais do parque. Existe o perigo, a proibição (p. 48).

Com isso, a escola recebe uma nova atribuição, de ser o espaço das experiências não mais vividas nos quintais, praças, quadras e ruas. Cabe a instituição escolar oportunizar momentos de interação com a natureza, compreensão da estética e vivências em diversos espaços, vinculando a criança à natureza, para que elas vejam espaços verdes, de mata nativa como algo natural, e não ameaçador (Paz; Zacarias; Higuchi, 2022). Contudo, para que isso aconteça, precisam compreender seu papel quanto a educação fora de salas de referência. Cabe ao poder público a manutenção e a construção de novas creches e escolas que possuam espaços verdes, ao ar livre, para que a sala de referência ou sala de aula seja apenas mais um espaço que as crianças frequentam, e não o único a elas destinado. Bem como, faz-se necessária uma espécie de consciência ambiental e estética dos docentes, além da compreensão sobre a

importância da interação com a natureza para o desenvolvimento das crianças, o senso de cooperação, o vínculo com os ambientes, ou seja, o sentimento de pertencimento, o desejo de práticas de atividades físicas e de equilíbrio emocional (Paz; Zacarias; Higuchi, 2022).

Quanto ao equilíbrio emocional, o ócio ganha destaque, espaços externos possibilitam liberdade de escolha da criança sobre o que brincar, como brincar e, se deseja brincar, refletir sobre si e o mundo, ou apenas contemplar o ambiente. Como podemos observar na imagem, na qual Maria<sup>14</sup> está deitada observando as demais crianças em seu entorno, e, quando questionada sobre o porquê de estar deitada, ela responde: *“estou descansando profê”*. A proposta pensada pela docente era uma brincadeira livre na parte externa da escola composta por gramas, árvores, quatro balanços e três gangorras. Nesta tarde de brincadeiras livres, além da Maria que escolheu deitar-se na grama, encontramos crianças que optaram por brincar nos brinquedos, outras que escolheram rolar no declive do terreno, montar casinhas com galhos e pedaços de blocos de concreto, e algumas que procuraram animais e encontraram uma lagarta e uma borboleta.



Figuras 1: Escola 1 - Ócio criativo.  
Fonte: Ricordi (2023).

<sup>14</sup>Utilizaremos nomes fictícios ao mencionar as crianças no texto, a fim de não as identificar.

As imagens nos mostram como esses momentos são importantes para que as crianças escolham como vivenciar seu tempo, e possam demonstrar sua heterogeneidade de desenvolvimento, desejos e interesses no ambiente escolar [...] “é preciso dar uma pausa para o brincar, para que as crianças em *seu tempo* possam experimentar brincadeiras que respeitem seus ritmos e desejos *no agora*, seja individual ou coletivamente” (Flora, 2019, p. 94). Possibilitando que elas possam inclusive, “perder tempo”, na rotina sempre tão rígida (Mollo-Bouvier, 2005). Vasconcelos (2009, p. 91) enfatiza que:

Não é possível fazer educação sem uma certa dose de ociosidade amorosa. É preciso um tempo de vazia contemplação. Um momento amoroso de abertura a si mesmo e ao entorno. Uma espera sem desejo. Uma experiência pelo improvável, pelo inominado. Como a espreitar o que ainda não existe e o que pode vir a existir. Um tempo de vazio. Um tempo de pausa. A aprendizagem de si e do mundo se faz em horizontes de descuido, de enamoramento. Também não é possível construir uma relação educativa sem uma certa dose de ociosidade amorosa. É preciso estar junto, compartilhar silêncios, dividir ninharias, encontrar encantos. Essa cumplicidade carece de uma identidade na experiência do tempo.

Essa empatia em pensar o ócio também precisa ser integrante ativa do pensamento docente ao planejar atividades e brincadeiras nesses espaços. As crianças constroem espacialidades (Mello, 2009) e transformam os ambientes internos e externos das escolas. Lopes (2018) chama essa condição de transformação de “vivências intermodais” e “espaço desacostumado”, onde a criança cria um novo lugar a cada dia, em um mesmo espaço cotidiano.

Os ambientes internos precisam oferecer aconchego, atender as demandas das crianças por brincadeiras, ter espaço suficiente para que docentes possam criar juntamente com as crianças cantinhos (recantos) esteticamente preparados nos quais elas possam brincar e realizar ações investigativas e de movimentação ampla, “Luz, móveis, cores, onde se sentar, o que olhar, fazem parte da educação estética, entendida como educação dos sentidos, educação sensível (Ortiz; Carvalho, 2012).

A questão estética também está relacionada ao não emparedamento, “as paredes falam, tem ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar” (Lima; Alves, 2022. p.1206). Também relacionada à estética encontramos a função das cores,

da luminosidade. Bollnow (2008) utilizando da teoria de Goethe, nos explica que as cores influenciam em nosso humor, aprendizagem e sentidos; o verde, por exemplo, cor primordial de espaços naturalizados [...] repousa em sua neutralidade (p. 249). Ou seja, ela é uma cor que gera satisfação nos humanos, corroborando as afirmações supracitadas sobre a relação dos humanos com a natureza.

### **Espaço natural nas escolas: a prática**

Ambas as escolas que são descritas neste estudo possuem grande área verde, com gramado. Até o ano de 2019 algumas iniciativas sobre o brincar ao ar livre eram observadas no município<sup>15</sup>, mesmo com alguma resistência por parte das docentes. Entretanto, após a pandemia de Covid-19, no ano de 2020, a necessidade de atividades fora das paredes escolares se fez ainda mais necessária, motivando algumas práticas antes não realizadas.

No retorno presencial as aulas, propostas foram recomendadas a todos docentes a fim de que a Educação Infantil tivesse prioridade nos espaços externos; que as atividades fossem direcionadas a espaços de interação e conexão com a natureza. As escolas descritas neste texto promovem dinâmicas de desemparedamento (Gray; Pigott, 2018; Lima; Alves, 2022) nas turmas de Educação Infantil.

Ao discorrermos sobre o desemparedamento da infância temos a intenção de ressaltar o papel das interações e brincadeiras na construção da autonomia e desenvolvimento infantil, que se dá nas múltiplas vivências em contextos sociais reais (Lima; Alves, 2022. p. 1203)

Ao perceber que as crianças na pós-pandemia pareciam estar mais ansiosas, em estresse emocional, com medo de brincar, de vivenciar os espaços externos, com seus corpos enrijecidos, dificuldade para se socializar, as professoras se mobilizaram juntamente com a coordenação e direção escolar e desenvolveram melhorias nos espaços externos. Melhorias físicas e estéticas, bem como no uso desse espaço com novas possibilidades de interações.

---

<sup>15</sup> Nas formações continuadas ofertadas a todas as docentes da Educação Infantil.

Inicialmente atividades externas foram planejadas, a fim de familiarizar as crianças com este espaço novo, que para muitos era hostil. O medo de acidentes com as crianças foi um desafio, familiares estavam desacostumados em ver as crianças livres e em brincadeiras coletivas.



*Figura 2: Escola 1 – Atividades realizadas na área verde da escola  
Fonte: Ricordi (2023).*

As propostas em novos lugares da escola promoveram diálogos interessantes entre professora, crianças e familiares. As famílias, mudaram suas percepções sobre o brincar externo e atividades que fogem do registro diário em cadernos. O relato das crianças sobre as atividades externas geraram interesse nos adultos, que procuraram a docente para compreender como essas dinâmicas aconteciam, e demonstravam surpresa em ver seus filhos brincando com outros brinquedos, além das telas.

A professora da Escola 1 propôs uma atividade estética em que os familiares pintariam um muro da escola com flores amarelas, a fim de promover o “Maio Amarelo” – mês de combate a violência contra a criança. A atividade foi bem recebida por todos, e envolveu diferentes gerações em uma mesma causa, de proteção às crianças. Esta dinâmica provocou uma sensação de pertencimento nas crianças, elas faziam questão de mostrar que pintaram as flores com seus familiares, procuravam seus nomes para mostrar aos colegas.



Figura 3: Escola 1 - Crianças a familiares.  
Fonte: Ricordi (2023).



Figura 4: Escola 1 – Cantinhos do mercado, casinha, salão de beleza, oficina mecânica e hospital.  
Fonte: Ricordi (2023).

No processo de ocupação dos espaços da escola pelas turmas da Educação Infantil, as professoras tinham que se preocupar com a questão climática, pois como oferecer momentos externos à sala de referência em uma cidade que possui um inverno com temperaturas baixas? A resposta veio com a construção de cantinhos (recantos) nos corredores e demais espaços combinados com a equipe pedagógica e direção.

Todos os cantinhos (recantos) foram construídos com materiais recicláveis, e com a ajuda das crianças na elaboração e criação dos espaços, bem como, o auxílio dos familiares na arrecadação de materiais. Havia também a intenção de considerar que a sustentabilidade e reutilização de materiais fosse um projeto que as crianças levariam para suas casas e rotinas. Esse tipo de proposta aproxima crianças a seus familiares e as auxilia na compreensão de lugar, de pertencimento do espaço e transformação do ambiente (Cohen; Rønning, 2017).

Lopes (2018) explica que as crianças criam novas funções aos objetos, transformam os espaços, desenvolvem noções espaciais, elaboram histórias que dialogam com suas histórias e constituem “sítios geográficos”, e [...] “uma reescrita constante de paisagens, territórios e lugares” (Lopes, 2018, p. 88).

O espaço externo da escola possui algumas árvores frutíferas, como limoeiro, pitangueira, goiabeira e, a preferida das crianças, a amoreira. Tanto as crianças, quanto as docentes usufruem desse contato direto com um alimento natural e livre de conservantes. Todos colhem e comem sozinhos ou coletivamente. Compreendendo o ciclo do plantio à colheita, bem como, as estações do ano através da queda das folhas no inverno, da floração na primavera (muitas vezes) e o conseqüente nascimento das frutas na sequência.

Outra dinâmica já implementada no decorrer do ano letivo na escola é a alimentação de pássaros<sup>16</sup>: as crianças distribuem sementes pelo gramado e aguardam a chegada das diferentes aves, proporcionando a elas conhecerem novas espécies de pássaros, observar o comportamento dos animais e seu desenvolvimento, pois, encontram animais adultos e filhotes.

---

<sup>16</sup> Após o início dessa dinâmica de alimentação das aves, demonstrada na figura 5, as crianças conseguiram observar as seguintes aves: Rolinha, João de Barro, Sabiá, Bem-te-vi, Quero-quero, Canários e Curicaca.



*Figura 5: Escola 1 – Crianças alimentando os pássaros e os observando na janela.  
Fonte: Ricordi (2023).*

A pesquisa se torna algo natural com essa dinâmica. As crianças procuram nos livros e questionam professores e familiares sobre os animais observados na escola. A observação foi realizada na janela para não espantar as aves (visto que são animais que se assustam facilmente com a presença humana), e pela temperatura baixa que estava neste dia. Como foi possível observar, as brincadeiras são elemento central de todas as atividades nos espaços internos e externos, visto que o brincar faz parte do desenvolvimento das crianças e de suas culturas (Spréa, 2010; Vieira, 2018; Flora, 2018). E, a partir do interesse das crianças em brincar com a terra, em questionar as docentes sobre o que era cada planta que encontravam, as professoras elaboraram um Jardim das Sensações. Ou seja, uma mudança estética que ocorreu a partir das experiências (Lima, 2006) e culturas das crianças, de seus interesses, foram feitas algumas mudanças no ambiente.

A existência do lugar é resultado de um investimento que só se fez possível porque o espaço não foi apenas um espaço de passagem, mas um espaço onde se fez pausa. Não pausa da imobilidade, mas aquela necessária para a efetivação de uma ocupação material e simbólica. Esse salto que eleva qualitativamente o espaço à condição de lugar é uma construção. O espaço se planeja, o lugar se constrói. Nessa construção o espaço é o suporte. Donde se conclui que todo lugar é um espaço, mas o espaço é apenas potencialmente um lugar. Um suporte à espera da força inaugural da cultura que o fará lugar (Vasconcelos; Fernandes; Peixiolini; Gabri, 2010, p. 237).

Para a construção desse novo lugar, foram adquiridas mudas de plantas aromáticas, temperos da cultura culinária, e chás. Colocou-se mais terra que também foi custeada pela escola. Os caixotes de madeira e o *pallet* para o painel foram arrecadados pelas docentes, e os demais elementos foram reutilizados de outras atividades.

Previamente, aprendemos sobre o plantio e cuidado com as plantas, seu crescimento e colheita, poda, adubos e compostagem. As crianças tiveram a oportunidade de sentir cada planta, identificar seu aroma, bem como, descrever onde seus familiares utilizam as mesmas em suas residências. Os familiares também foram convidados a participar do plantio das mudas. Cada criança recebeu uma muda e ensinou o adulto a como plantar e cuidar da plantinha. Plantamos arruda, lavanda, alecrim, manjerição verde e roxo, tomilho, erva-doce e hortelã; o verbo plantar foi utilizado no plural para destacar que crianças, familiares e docentes participaram do plantio, foi uma bela atividade conjunta.



*Figura 6: Escola 1 -Produção do jardim das sensações.  
Fonte: Ricordi (2023).*



*Figura7: Escola 1 -Produção do jardim das sensações.*

*Fonte: Ricordi (2023).*

As possibilidades de compreender a natureza em seu cotidiano foi o assunto mais comentado pelas crianças, elas relatavam que utilizavam hortelã no chá, que comeram manjerição na carne e no macarrão, entre outros relatos. Já os adultos comentavam que não haviam presenciado em outro momento as crianças “mexendo na terra”. Garcia (1996) reforça a importância de atividades de “mexer na terra”, pois este pode ser o primeiro momento de interação com a terra que algumas crianças terão na vida. Os adultos que participaram da dinâmica relataram às professoras

que se sentiram muito satisfeitos pela oportunidade de vivenciar esse contato com a natureza em conjunto com as crianças. No momento de sentir e identificar as plantas através do tato e olfato, João relatou que sua mãe usava o manjerição no macarrão: “*minha mãe faz um molhinho assim e amassa o manjerição, aí põe no macarrão*” Ana falou sobre os produtos que viu no mercado feitos com a lavanda: “*eu vi sabonete e shampoo profe*”,

A manutenção do jardim é de responsabilidade das crianças, como “arrancar os matos” e dar água para as plantas.



Figura 8: Escola 1 - Jardim das sensações  
Fonte: Ricordi (2023)

A Escola 2 também optou por propor atividades ao ar livre, na mesma perspectiva do desemparedamento, com uma motivação a mais, pois, no ano da escrita deste trabalho a Escola 2 passou por uma grande reforma, que colocou 32 crianças em 40m<sup>2</sup>, no refeitório. As turmas foram separadas por mesas, cadeiras e tecidos. E as mesas do refeitório foram organizadas mais próximas umas das outras, a fim de manter o espaço de alimentação de toda a escola. Fato que levou as docentes a buscarem outros espaços e possibilidades de garantir práticas pedagógicas de qualidade e significativo para as crianças.

Ao propor outros espaços educativos não formais para o desenvolvimento da infância não se pode perder de vista o quanto os espaços nos ensinam e o quanto aprendemos e produzimos cultura com a interação entre pares e na vivência de experiências significativas nestes tempos – espaços-ambientes educativos (Vieira, 2018, p. 1206).

O espaço interno, dividido por tapumes, foi planejado e organizado com uma estética natural, com muitas flores e plantas. Que também fez parte da aprendizagem das crianças através de pesquisas e registros com diversos materiais.



Figura 9: Escola 2 - Observações e registros das flores.  
Fonte: Pereira (2023).

O contato com as diversas flores e plantas gera bem-estar nas crianças, seja pela beleza natural das flores, suas cores vibrantes, aromas ou texturas. É um emaranhado de possibilidades sensoriais que possibilitamos às crianças.

A partir das atividades com as flores, as cores tomaram conta do imaginário das crianças, elas pesquisaram juntamente com as docentes a origem das cores e aprenderam a criar tintas naturais (Ortiz; Carvalho, 2012). A proposta foi além das cores e massinha de modelar natural também fez parte da descoberta.



Figura 10: Escola 2 - Atividades com materiais naturais.  
Fonte: Pereira (2023).

Através de arrecadações, foi construído na escola um parque com elementos mais naturais, menos industrializados com troncos cortados, tábuas, pneus e outros elementos.



Figura 11: Escola 2 - Parque naturalizado.  
Fonte: Pereira (2023).

As crianças participaram da criação desse espaço para brincar, mais naturalizado, plantando árvores, construindo um jardim, bem como, fazendo a manutenção das plantas, com a rega semanal.



*Figura12: Escola 2 - Plantações no espaço externo da escola.  
Fonte: Pereira (2023).*

O espaço propôs experiências novas às crianças, o contato com a terra, o conhecimento de novas plantas, mas o espaço também deve:

[...] possibilitar o brincar com um alto nível de interatividade, onde todos seus elementos suscitem na criança uma forte atração em serem experimentados: tocados, manipulados, escalados ou percorridos. Deve estar aberto a uma variedade de interpretações e incluir uma diversidade de desafios, evitando ser demasiado neutro ou escultural (Dias, 2018, p. 109).

Pensando na diversidade de atividades e brincadeiras que as crianças poderiam participar neste espaço, tecidos tornaram-se balanças (Ortiz; Carvalho, 2012).



Figura 13: Escola 2 - Balanço feito com tecidos.  
Fonte: Pereira (2023).

Na medida em que o espaço era transformado com brincadeiras, novas brincadeiras foram surgindo, direcionadas ou não, e as crianças da Educação Infantil foram transformando e ocupando esses espaços externos.



Figura 14: Escola 2 - Brincadeiras no ambiente naturalizado.  
Fonte: Pereira (2023).

As mudanças realizadas nas duas escolas resultaram em comportamentos novos em professoras que atuam no Ensino Fundamental, pois elas estão utilizando os espaços externos juntamente com a Educação Infantil, e todas as crianças ganham com essa dinâmica. As relações socioafetivas são construídas, os cuidados com as crianças menores se tornam uma prática, bem como o uso e cuidado com o espaço, que agora é de todos.

### Algumas considerações

As vivências e experiências supracitadas apresentam a importância

do espaço para o desenvolvimento integral das crianças, como um direito e como um componente para garantirmos uma educação de qualidade para nossas crianças.

O olhar atento dos docentes, as escutas demandas pelas crianças, a promoção de sua participação ativa (Savio, 2013) e possuir um espaço físico relativamente amplo foram fundamentais para as práticas apresentadas. A existência do espaço é a questão inicial de projetos de que envolvam ambientes naturais e de criação de espaços brincantes, o apoio das equipes pedagógicas e direção é de suma importância, para que a transformação aconteça, permaneça e se modifique com o tempo, com as novas crianças que virão. O projeto não é de uma professora, de um único ano ou turma, é uma transformação para todas as crianças. Todavia, esse cuidado docente em planejar, arrecadar materiais, envolver a equipe, e construir com as crianças os espaços é outra questão que precisa ser considerada, além da escuta às intenções das crianças (Friedmann, 2012). O ato de plantar, pesquisar sobre flores, entender como a chuva age na terra, porque as plantas crescem foram demandas das crianças, problemáticas que elas levaram às escolas, e as docentes construíram seus planejamentos a partir desses questionamentos.

As práticas oportunizaram a observação das crianças. Percebeu-se a diversidade de opiniões entre elas, suas ações para a solução de problemas, a ampliação vocabular, o uso da leitura e escrita a partir de pesquisas, a socialização, a empatia, a paciência, o reconhecimento de si no espaço que estava em construção, ou seja, os campos de experiências e objetivos do currículo puderam ser atendidos. A interação entre as crianças, a imaginação, o contato com a natureza e a brincadeira como centralidade da ação pedagógica contemplaram os campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “Espaços, tempos, relações e transformações” propostos na Base Nacional Comum Curricular. Educação Infantil (Brasil, 2017), respeitando as crianças, suas culturas, comportamentos e repertórios existentes e em construção.

O desafio inicial das docentes foi de envolver colegas a participarem desse lugar que podemos construir coletivamente, e sobre o quão prazeroso pode ser trabalhar longe das paredes da sala de referência.

Todavia, após observarem as crianças da Educação Infantil aproveitando, aprendendo e construindo novos espaços algumas professoras buscaram participar desses momentos com suas turmas. As crianças do Ensino Fundamental aproveitaram tanto quanto as crianças da Educação Infantil, e sempre solicitavam às docentes momentos de brincadeiras nos novos espaços.

As crianças da Educação Infantil apreciaram bastante essa ampliação de possibilidades ao estar na escola, houve uma pergunta sempre presente a cada dia: *“profe, em qual lugar vamos brincar hoje?”* Essa problematização das crianças nos leva a refletir que o trabalho foi realmente significativo para as crianças, que elas reconhecem a escola como delas.

Sabemos que ainda podemos construir muitas possibilidades nas escolas, reconhecemos nossas limitações estruturais e financeiras, mas percebemos que o envolvimento da comunidade na arrecadação de materiais para a construção dos cantinhos (recantos) e participando das atividades nos ambientes naturais juntamente com as crianças fez grande diferença na rotina das crianças, das professoras e da escola como um todo.

## Referências

- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. EC nº59/2009. Presidência da República – Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil. Brasília. MEC. SEB. 2017.
- BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Tradução de Aloísio Leoni Schmid. – Curitiba: Editora UFPR, 2019.
- BROOKS, Rachel; RIELE, Kitty te; MAGUIRE, Meg. **Ética e pesquisa em educação**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2017. 242P.
- CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara. **Territorios de la Infancia**: Dialogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: Graó. 2005.
- CHIZZOTTI, Antônio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. vol. 16. nº 2,

Universidade do Minho. Braga–Portugal. 2003

COHEN, Bronwen J.; RØNNING, Wenche. (2017). Aprendizagem baseada no lugar: utilização da natureza na educação de crianças pequena sem áreas rurais na Noruega e na Escócia. **Cadernos CEDES**, 37(103), 393–418.

Disponível

em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SQRSfvY3CVJxDH8KNpz9dZh/#>

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 443-464, Maio/Ago. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/HkDSKzZZIKdsSFtqBHmZxbF/?format=pdf&lang=pt>

COSTA, Márcio da. Famílias e acesso diferenciado a escolas públicas prestigiadas: um estudo de caso. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 2, p. 227-247, Ago. 2010. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982010000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200011&lng=en&nrm=iso).

DIAS, Marina Simone. **Em busca dos espaços públicos de brincar**: um estudo das infâncias contemporâneas na cidade de Vitória – ES. In: Revista Programa Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. FAUUSP. São Paulo, v. 25, n. 45, p. 102-117, jan-abr 2018. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/111550/139637>

ELALI, Gleice Azambuja. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia** 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/epsic/a/DFpfPmBzKqVDWNRbth7vtWN/>

FERREIRA, Valéria Milena Rohrich; FERREIRA, Solange Pacheco. Configurações da infância na cidade: desigualdade interbairros e nos usos dos tempos e espaços por crianças curitibanas. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-19, e3275060, jan./dez. 2020. Disponível em:

<https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/download/3275/986/16458>

FLORA, Maristela Della. **O brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-graduação em Educação. Florianópolis, 2019. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/214614>

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil**: observação, adequação e inclusão. 1 ed. São Paulo – Moderna. 2012.

GARCIA, Erivelton Busto. Ação cultural, espaços lúdicos e brinquedos interativos.

- In: MIRANDA, Danilo Santos de. (org.). **O parque e a arquitetura**: uma proposta lúdica São Paulo: Papirus. 1996, p. 15-32.
- GRAY, Tonía; PIGOTT, Fiona. Lasting Lessons in Outdoor Learning: A Facilitation Model Emerging from 30 Years of Reflective Practice. **Ecopsychology**, v. 10, n. 4, p. 195-204, 2018. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/10.1089/eco.2018.0036>
- GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores associados, 2012.
- LIMA, Maricélia Melo Alves; ALVES, Cândida Maria Santos Daltro. Por outros espaços educativos para a infância: uma experiência a partir da arquitetura educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1197-1214, abr./jun. 2022 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14678/13347>
- LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.
- LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia e Educação Infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre – RS: Mediação, 2018.
- MELLO, Marisol Barrenco de. Lógicas Infantis: é a criança um outro? In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barrenco de. **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rocelle, 2009.
- MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2012.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- MOLLO-BOUVIER. Suzanne. Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 391-403, Maio/Ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCzYRrkzm6fSdzLFvBQGjwJ/?lang=pt&format=pdf>
- MORROW, Virginia. Ethical dilemmas in research with children and young people about their social Environments. **Children's Geographies**, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14733280701791918>
- ORTIZ, Gisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês: cuidar, educar e brincar, uma única ação. São Paulo. Blucher, 2012.

- PAZ, Damaris Teixeira; ZACARIAS, Elisa Ferrari Justulin; HIGUCHI, Maria Inês GASPARETTO. Conexão com a Natureza em adultos de referência para crianças. **Ambiente & Sociedade**. São Paulo. Vol. 25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/kJGY4tkHv5n8FGDrSCXcGqG/?format=pdf&lang=pt>
- RICORDI, Jéssica da Costa. **As crianças na educação infantil e o espaço da "grande escola"**: um estudo de caso no município de Fazenda Rio Grande – PR. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72003?show=full>
- SAVIO, Donatella. A brincadeira e a participação da criança: um desafio educativo e seus pontos nodais. In: BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella, et.al. **Participação e qualidade em educação da infância**: percursos de compartilhamento reflexivo em contextos educativos. Tradução de Luiz Ernani Fritoli. Curitiba-PR: UFPR, 2013.
- SPRÉA, Nélio Eduardo. **A invenção das brincadeiras**: Um estudo sobre a produção das culturas infantis nos recreios de escolas em Curitiba. Dissertação de mestrado em Educação do Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. 2010. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10\\_N%C3%A9lio%20Eduardo%20spr%C3%A9a.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_N%C3%A9lio%20Eduardo%20spr%C3%A9a.pdf)
- TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, e88370, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/cG43TCFnqws8YkRvx8gqMkD/>
- TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Tradução de Maria de Lourdes Tambaschia Menon. 2ª ed. Campinas – SP: Ciranda de Letras, 2019.
- VASCONCELOS, Tânia de. Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. **O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas**: dialogando com lógicas infantis. Rio de janeiro: Rovelle, 2009.
- VIEIRA, Daniele Marques. O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 161-183, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819402018161>

## Uma história de conexão com a natureza: a experiência da Turma da Amizade

Noemi de Freitas

*Porque habitar poeticamente o mundo ou habitar humanamente o mundo, no fundo, é a mesma coisa.  
Christian Bobin*

### Minhas experiências inaugurais

Quando eu era criança gostava de escalar árvores, pescava girinos, atravessava manilhas, fazia comidinha com elementos da natureza, brincava de estourar as cápsulas de sementes de Beijinho e me encantava com o pulo que elas davam. Lembro-me do esforço que eu e meus irmãos empreendíamos para encontrar Phisalys, “saco de bode”, nome como a conhecíamos, nos arbustos próximos das ruas. Quanto mais transparente ele estivesse maior eram as chances do fruto estar maduro e esse devia estar bem amarelinho. Era uma alegria, a busca, o encontro, o sabor! Tenho lembranças lindas daquele tempo que até hoje me alimentam. Como cita Louv (2018, p. 242), “Essas lembranças permanecem, como cápsulas de medicamentos com hora certa para serem liberados”.

Essas memórias, além de despertar sentimentos profundos de alegria e saudade, sustentam a minha relação com as crianças, a delas com a natureza e nossas escolhas em habitar o mundo natural disponível no ambiente externo da escola. Compreendo a importância de aproximar as crianças da natureza porque também trago as experiências de sentir, criar, investigar e contemplar como marcas indelévels na minha alma.

Segundo Guerra (2023, p.67) se o professor tem prazer em estar na natureza e se interessa por ela, será capaz de apoiar as crianças nas suas investigações e curiosidades numa relação de parceria e descoberta.

E se este perdeu essa conexão com o mundo natural ou ainda, nunca teve a oportunidade de construí-la, é possível se permitir, na experiência com as crianças, sentir-se sensível ao mundo e às coisas que o habitam. De dar as mãos para as crianças e juntos, deixar se afetar pela habilidade

delas de maravilhar-se com o mundo natural. Por isso Carson (2018, p.184) lembra da importância da companhia de um adulto para ajudar as crianças a manterem seu encantamento por aquilo que é natural e nesse processo redescobrir sentimentos de alegria, empolgação e mistério que envolve a aventura de estar na natureza.

Assim, a natureza se torna um grande elo entre crianças e adultos. Ainda que esses não tenham vivido essa infância rica de experiências ao ar livre, podem se surpreender, junto com as crianças, com a vida singular que pulsa na natureza. Ainda, de acordo com Guerra (2023, p. 50)

essa disposição em conectar-se ao mundo natural e habitá-lo com interesse e curiosidade permite conhecê-lo, questioná-lo, compreendê-lo e amá-lo, de modo que ele não seja mais desconhecido e distante, mas se torne próximo, íntimo, familiar, algo pelo qual vale a pena lutar e proteger.

Foi pensando sobre o direito das crianças de se relacionar com a natureza trazida nas DCNEIs (2009)<sup>17</sup> que decidi escrever uma carta compromisso, com reflexões sobre nosso percurso, possibilidades e intenções para o segundo semestre e dedicar parte dela ao objetivo de potencializar e qualificar essa relação:

No primeiro semestre frequentamos bastante os ambientes externos e pretendo dar continuidade a essas saídas. Saíamos para brincar no parque, brincar de fazer comidinha com elementos naturais, para brincadeiras orientadas, escorregar nas barcas de palmeira, ouvir histórias, brincar na rede, pintar, desenhar, etc. No segundo semestre quero investir num projeto investigativo, nesse contexto natural, que esteja centrado nas crianças. Preciso estar atenta às interações que acontecem nesses ambientes, principalmente quando as crianças estão nas suas brincadeiras livres, já que



*Figura 1: Felipe e Meredith investigam um fruto de Dedaleira.  
Fonte: Acervo pessoal.*

<sup>17</sup> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.

é nelas que elas revelam sua criatividade, imaginação, expressão individual, sua singularidade. Acolher um projeto que represente os interesses de todos é desafiador e só tem um caminho para isso, escutá-los (Caderno de registro, 2022, p. 16).

Essa carta tinha o compromisso de desenvolver a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e natural como direitos expressados nas DCNEIs (DCNEIS, 2009, p. 25). Sabia que tinha que qualificar essas saídas e dar espaço e tempos mais alargados para que as crianças se envolvessem com o universo natural que nossa escola tem, que causa forte fascínio. São “morrinhos” de diferentes tamanhos, flores e plantas de espécies variadas, muitos visitantes como os Quero-queiros, esquilos, Jacus, Curicacas, passarinhos, árvores com estruturas que desafiam a coragem e agilidade das crianças e um gramado lindo que acolhe uma infinidade de interações, da brincadeira de correr à conversas difíceis. Percebi que propostas muito estruturadas acabavam “roubando” a atenção das crianças para a vida pulsante que ali habita, como o ciclo dos maracujás, o nascimento dos filhotes de Quero-queiro, novas flores desabrochando, a marcha das formigas, as transformações das árvores durante o ano... Tudo passava um tanto despercebido aos sentidos das crianças e o ambiente natural ganhava o status empobrecido de cenário. Era preciso tempo, proximidade, continuidade, sensibilidade para o brincar livre, exploratório, não estruturado. Para isso, segundo Robin Moore<sup>18</sup> (2018, p. 87) as crianças precisam de liberdade para explorar e brincar com o mundo exterior pelos sentidos em seu próprio espaço e tempo. Cada criança testa a si mesma interagindo com o ambiente, ativando seu potencial e reconstruindo a cultura humana. O conteúdo do ambiente é um fator fundamental nesse processo. Um ambiente rico e aberto vai apresentar continuamente escolhas alternativas para um envolvimento criativo.

---

<sup>18</sup> Robin Moore é Professor da Universidade da Carolina do Norte e coordena um programa de pesquisa e de projetos que promove o ambiente natural na vida das crianças.



*Figura 2: Criança com semente de pente de macaco nas mãos.  
Fonte: Acervo pessoal.*

A partir desse entendimento, passei a observá-las atentamente no ambiente externo e também sensibilizar o olhar do grupo (nosso olhar) para as diferentes transformações que aconteciam na natureza. O interesse pelas sementes começou com brincadeiras com as sementes helicópteros (da árvore Tipuana - *Tipuana tipu*), as crianças buscavam lugares altos para lançá-las e observá-las planando.

Um dia elas encontraram um fruto que chamou a atenção de todos. Investigamos e descobrimos que era um pente de macaco (Figura 2), quando o abrimos o encanto foi geral. Pequenas sementes aladas cuidadosamente organizadas dentro do fruto saíram planando pelo gramado, enquanto as crianças corriam para capturá-las. Ficamos ali, contemplando a forma como ela planava, sua delicadeza e beleza. Todas as crianças quiseram levar sementes para casa, um tesouro delicado feito pela própria natureza.

### **Da liberdade de exploração e curiosidade, nasce um projeto**

O episódio da semente de pente de macaco causou grande impacto nas crianças, observei que todas as vezes que íamos para o ambiente externo da escola, elas coletavam frutos e sementes que iam encontrando. Algumas vezes me presenteavam, outras vezes, levavam para casa como pequenos tesouros encontrados na natureza. Passamos a combinar que as coletas só poderiam ser feitas com elementos “que a natureza nos dá”, ou seja, somente o que estivesse no chão. Esse



*Figura 3: sementes coletadas pelas crianças. Fonte: Acervo pessoal.*



*Figura 4: Agatha, Benjamin e Sarah coletando sementes de Dedaleira. Fonte: Acervo pessoal.*

combinado fez sentido para as crianças e rapidamente foi acolhido por todas. A quantidade de elementos coletados não parava de crescer, já que estávamos em uma época do ano em que as árvores fazem a dispersão dos frutos e sementes.<sup>19</sup> (Figuras 3 e 4) Percebendo o cuidado com que tratava cada elemento natural, as crianças passaram a trazê-los de casa também.

As sementes e os frutos pareciam ser realmente o grande interesse das crianças. Aos poucos, o foco de pesquisa foi se revelando como um convite ao inesperado, como possibilidade de acolher o inédito e

deixar se surpreender pelos caminhos de conhecer, e assim “aproximar-se de uma nova realidade, descobrir novos mundos, as potencialidades da infância e a refinada capacidade de mergulhar fundo na busca dos significados” (Martini, 2020, p. 36).

Como professores, em uma perspectiva tradicional somos impulsionados a conduzir as ações das crianças diminuindo as possibilidades de nos surpreendermos com elas, tornando o processo educativo previsível, já que o que resta para as crianças é executar o que foi planejado pelo professor. O movimento das crianças me faz aprender que elas constroem conhecimento na relação com o mundo, com o outro. São nessas relações que se mostram portadoras do inédito, capazes de surpreender a todos e, principalmente, encontrar sentido para elas naquilo que fazem. Sobre o status da incerteza no processo de construção de conhecimento Pierangelo Barone (2020, p. 22 *apud* Martini, p. 22, 2020) pontua:

O fazer educativo implica elementos de incerteza e imprevisibilidade que necessitam de um olhar crítico e de uma constante reelaboração, ou seja, precisam ser lidos, analisados e interpretados no curso da experiência para que essa seja reconfigurada e relançada em relação ao seu desempenho efetivo: “a ação cotidiana da educação deve considerar a possibilidade do

<sup>19</sup> O projeto aconteceu durante o segundo semestre do ano de 2022, essa dispersão acontece de setembro a novembro.

inesperado. (...) A dimensão do imprevisto não ocorre por algo não ter sido bem projetado, mas é constituída pela própria experiência educativa, mesmo por que a educação se constitui pela dimensão do arriscar, do tentar, do provar.”

Se considerarmos as referências de professoras/es que tivemos ao longo da nossa jornada estudantil, fatalmente encontraremos o estereótipo de professor transmissivo, centralizador, focado no produto final e que escuta pouco as crianças. Infelizmente esse modelo pedagógico está intrínseco em nós, contudo gosto de pensar que somos professoras/es transmissivas/os em (trans) formação, buscando romper com essa ideologia e acolher uma proposição mais participativa. Que tenha compromisso com o desenvolvimento integral da criança, que construa aprendizagens dando significado à experiência e que veja o/a professor/a como “coconstrutor das aprendizagens, que escuta, observa, registra, compartilha, documenta, investiga, fórmula perguntas e organiza tempos, espaços e materialidades” (Ribeiro, 2022, p. 39).

Construir uma pedagogia que leve em consideração a criança como um sujeito histórico e de direitos, potente, capaz, produtora de cultura,<sup>20</sup> nos coloca frente ao desafio de instaurarmos no cotidiano uma pedagogia coerente com essa imagem que está consolidada, muitas vezes, apenas no discurso.

O caminho a ser percorrido da transmissão à participação não é um caminho linear, que surge automaticamente, a partir do momento que optamos e nos posicionamos. Ele exige esforço, reflexão e criticidade permanentes para que não reproduzamos, ainda que de forma inconsciente, justamente aquilo que queremos desconstruir (Ribeiro, 2022, p. 40).

Percebi que o conhecimento que tinha não era suficiente para ser a professora que eu precisava ser para as crianças, então precisei de longas conversas com os teóricos, confrontar minha prática e um dos exercícios, que ainda hoje me ajuda a qualificar minha ação, é o de me filmar com as crianças. Observo como me movimento entre elas, como as acolho quando me procuram, como me dirijo a elas, tudo importa. Lembro-me da primeira vez que me assisti e o quanto me impactou, um exercício corajoso de se

---

<sup>20</sup> Concepção de criança expressa pelas DCNEIs: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.



entender como elas constroem seus saberes e como posso apoiá-las nessa caminhada. É preciso deixar claro que não se trata de uma lista de coisas e assuntos a serem investigados e sim, possibilidades que podem ou não se desdobrar em planejamentos.

### As crianças aprendem conectando linguagens

Durante uma das nossas assembleias levei para as crianças a seguinte questão: O que faremos com os elementos coletados até aqui? Rapidamente surgiram algumas sugestões como levar para casa, plantar e claro, montar uma coleção. Empolgadas com a possibilidade, as crianças começaram a contar sobre suas coleções e de seus familiares. Então, em outro momento, organizei um espaço que oferecesse liberdade para as crianças resolverem a seguinte consigna: Precisamos organizar nossas sementes, separando-as e identificando a quantidade de cada tipo. Vocês podem me ajudar com isso?

Uma forma de demonstrar respeito por aquilo que foi coletado por elas e de preservar princípios de trabalho inegociáveis, como a garantia do direito à participação e à escuta das crianças, numa perspectiva de construir um ambiente de respeito aos seus diferentes ritmos e seus processos investigativos, porque “se eu confio que as crianças são capazes, potentes, eu propicio que elas sejam construtoras do processo educativo.” (Ribeiro, 2022, p. 37).



Figura 6: Seriação, classificação e registro das quantidades de sementes.  
Fonte: Acervo pessoal.

Em pequenos grupos, as crianças se organizaram com autonomia buscando diferentes estratégias para registrar as quantidades descobertas (Figuras 6 e 7). Identificaram os suportes numéricos que a sala de referência possui e os utilizaram como material de apoio para suas pesquisas. Como Benjamin já sabe o nome da árvore-mãe (Goma doce) dos frutos dos quais se encarregou, aproveitou para registrar seu nome.



Figura 7: Nelson apoia Gabrielly no registro das quantidades  
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 8: Coleção de frutos e sementes da Turma da Amizade.  
Fonte: Acervo pessoal.

Nelson ensinou a Gabrielly o traçado dos números e atentamente acompanhou os registros da amiga, há também muito espaço para as crianças intercambiarem seus saberes. Utilizando o Google Lens e alguns livros de pesquisa sobre sementes, as crianças descobriram os nomes das árvores-mãe e aprenderam como diferenciar sementes de frutos. Mais do

que isso, conheceram ferramentas que podem dar a elas autonomia para suas próximas pesquisas sem depender de um adulto de referência. Uma das mães me confidenciou que seu filho a ensinou a utilizar a ferramenta do Google Lens, são crianças que exercem protagonismo ao compartilharem saberes e reivindicarem sua autoria na busca de saberes científicos.

Falando em autonomia, manter a coleção acessível à turma foi fundamental porque garantiu maior envolvimento das crianças (Figuras 8, 9 e 10). Era comum observá-las recontando as sementes para ver se a quantidade era a mesma do número registrado, brincando com elas ou ainda as observando atentamente. Numa tarde decidiram que devíamos separar as sementes aladas das demais e assim o fizemos.



*Figura 9: Melissa G. conta as sementes de Pente de Macaco e os colegas Benjamin, Luiz Carlos e Miguel José acompanham. Fonte: Acervo pessoal.*



*Figura 10: Benjamin organiza os tubos onde ficam as sementes aladas. Fonte: Acervo pessoal.*

Para que essa coleção se tornasse realidade, as crianças precisaram fazer uso de diferentes linguagens buscando dar sentido às suas ações. Conforme Vecchi (2017, p. 98), “Quando falamos de linguagens, aludimos aos diferentes modos de a criança (do ser humano) representar, comunicar e expressar o pensamento por meio de diversas mídias e sistemas simbólicos (as linguagens, portanto, são as múltiplas fontes/gêneses do conhecimento.” As linguagens são expressas nas diferentes maneiras com as quais as crianças se relacionam com o mundo e apoiam as aprendizagens e a construção do conhecimento; não o contrário. Ainda segundo

Vecchi (2017, p. 98),

(...) as crianças, quando aprendem fazem isso segundo uma modalidade polissêmica, entrelaçando e conectando diversas linguagens entre si, e isso é exatamente o que a escola tradicional não faz, porque tende a separar as linguagens (que são definidos como saberes, disciplinas, campos do saber, etc.).

As experiências são, portanto, integradas e integradoras, quando sentimos, o fazemos com o corpo todo, somos inteiramente afetados pelo contexto, pelo outro, pela vida. Esse deixar afetar está intimamente relacionado com a busca do ser humano para encontrar sentido naquilo que faz; Como? Conectando linguagens.

### Texturas, aromas, sabores...



Figura 11: mesa de degustação de sementes comestíveis.

Fonte: Acervo pessoal.

Enquanto nos relacionávamos com as sementes, algumas curiosidades foram surgindo como, por exemplo, saber se elas eram comestíveis ou não. Fizemos algumas pesquisas e listamos algumas sementes, aquelas que as crianças conheciam e algumas por elas desconhecidas. Com ajuda das famílias, organizamos uma mesa de degustação para as crianças. Logo que chegaram, Maria Clara N. falou: “Parece que a gente está no almoço, na sobremesa!”. Parecia fazer menção à organização estética da mesa (Figura 11).

É também, função da escola, ampliar a visão de mundo das crianças

através de experiências estéticas significativas. Elas conheceram outras sementes, sentiram diferentes texturas, aromas, estabeleceram relações, através dos sabores e cheiros, com alimentos já conhecidos e foram encorajadas umas pelas outras a provar as diferentes sementes. Também ampliaram saberes com relação aos seus gostos e preferências desenvolvendo sua identidade na coletividade.



Figura 12: Fragmento da documentação pedagógica compartilhada com as famílias.  
QRCode: Acesso a documentação pedagógica completa.

Fonte: Acervo pessoal.

## Tempo para ver, ouvir, sentir...

Para nós, adultos, o tempo parece nunca ser suficiente, é acelerado, focado na ideia de produtividade. Para as crianças, ele é sentido, é experiência sensorial. É condição fundamental para que construam conexões, sentidos e tenham experiências transformadoras. Mas não é qualquer tempo, é o "tempo estendido e dilatado, não como um valor em si mesmo, mas como premissa para permitir a formação de um outro olhar e de uma outra postura, precisamente capaz de ir em profundidade"

(Guerra, p. 37, 2023).

Se antes as saídas para o ambiente externo aconteciam como válvula de escape ou quando “sobrava” tempo. A partir desse entendimento, passamos a privilegiar nossos momentos com a natureza. Com tempos mais alargados, esses momentos passaram a ser cheios de descobertas, sementes germinando entre as folhas do gramado, novos insetos que surgiam, as mudanças no ambiente depois de fortes chuvas... tudo passou a ser muito interessante aos olhos curiosos das crianças.

O tempo para entrar em contato com as coisas, para se debruçar sobre as questões, para “brincar” com seus significados, sustenta uma compreensão autêntica do mundo e uma conexão com ele que só pode ocorrer por meio da escuta, da proximidade, da continuidade, da sensibilidade, chegando assim a um nível profundo (Ibid., p. 41).

A natureza traz, em essência, esse convite para viver tempos mais lentos que permitam um encontro autêntico e prolongado com o ambiente. A possibilidade de aprofundar essa relação também está intimamente relacionada com a frequência, as crianças precisam de contato diário com a natureza, de sentir-se pertencente a esse ambiente a ponto de se comprometer com ele e com os seres que ali habitam.



Figura 13: Davi, Laura, Maria Clara, Melissa e Luiz Carlos exploram a terra e as sementes de girassol.  
Fonte: Acervo pessoal.

Foram nessas saídas que nasceu a ideia de plantarmos algo, uma espécie de contribuição da Turma da Amizade<sup>21</sup>, um legado para o ambiente, para a escola. Usamos a técnica japonesa de bombas de sementes para tornar nosso ambiente externo mais florido. Depois de

<sup>21</sup> A construção do nome de turma é um movimento democrático e que envolve um processo de autoconhecimento e de sentido de grupo, acontecendo no primeiro semestre.

assistir um vídeo que mostrava como fazer as bombas de sementes, as crianças modelaram com delicadeza a argila que receberia a terra e a semente de girassol (Figura 13). Definiram qual a melhor quantidade de sementes para cada bomba e no momento de fechá-las apoiaram uns aos outros. Juntos, descobrimos que a melhor forma é depositar as bombas em lugares estratégicos, com pouco acesso de pessoas e que se lançarmos as bombas, elas podem se romper, amassar, então, o melhor é colocá-las com cuidado. São aprendizagens construídas na experiência, através da própria ação.

A preparação das bombas de sementes foi atravessada por experiências sensoriais, trocas, escolha do melhor lugar para depositá-las e o acompanhamento da passagem dos dias para que a semente germinasse. Num tempo em que o imediatismo tem sido referência para as relações com os objetos, com as coisas e com as pessoas, aguardar o germinar de uma semente parece um exercício importante de desaceleração, de compreensão da vida simbolizada por uma semente:

"Ai, que gostoso!", Laura disse quando tocou as sementes de girassol. Miguel Fogaça ficou curioso e também experimentou a sensação. "Deixa eu sentir também pra ver se é bom!" Ao ver a reação de ambos ao toque, outras crianças também experimentaram e ouvi em uníssono o coro de "Aaaaaah!" que expressava a satisfação pela sensação. Então, Davi comentou: "Eu quero dormir nesse... eu queria ser muito pequeno só pra te avisar!". E Sarah, apontando para a terra, respondeu como quem compreendia o desejo do colega, "Eu queria ser pequena pra caber nessa daqui!".

Fico pensando quais sensações são essas que os fazem querer sentir de corpo inteiro, querer entrar entre os elementos naturais, morar ali. Lembrei-me do biólogo Edward O. Wilson que diz que a biofilia, que é o amor pela natureza, é inata, ou seja, nasce conosco, mas não é instintiva, portanto, precisa ser incentivada e educada, mais do que isso, precisa ser sentida. Então entendi.



Figura 14: Meredith e sua família.  
Fonte: Acervo pessoal.

## Documentação Pedagógica: Mais que uma produção de registro, uma estratégia pedagógica

A abordagem da documentação pedagógica, enquanto conceito (ato de refletir, projetar e narrar o cotidiano) esteve presente durante todo nosso percurso investigativo, desde a carta compromisso que trazia a intencionalidade de aproximar ainda mais as crianças do ambiente natural



Figura 15: As crianças e suas famílias nas salas de referência.

Fonte: Acervo pessoal.

até o momento de compartilhar com as famílias nossos processos de construção de conhecimento historicizado, através do ato de documentar (produção de registros como fotos, vídeos, relatos via WhatsApp, por meio da documentação (o produto comunicado como as mini-histórias, os painéis e folhetos etc.) (Figuras 12 e 14).

Essa estratégia pedagógica dá visibilidade às crianças, os itinerários das suas experiências e cria um diálogo entre a escola e as famílias fortalecendo a identidade da educação infantil no contexto escolar.

Para compartilhar seus saberes com as famílias, as crianças organizaram a sala de referência definindo o que gostariam de mostrar. Então, acomodamos a coleção de sementes, a mesa de degustação, um espaço para a confecção das bombas de sementes e a própria documentação pedagógica contando nossa trajetória até o momento (Figura 15)<sup>22</sup>. As famílias iam chegando e as crianças foram assumindo seu protagonismo apresentando a

documentação, a coleção de sementes, suas sementes comestíveis preferidas, todos

<sup>22</sup> Nelson e a mãe Gislaíne apreciam as mini-histórias. Miguel José mostra a coleção para sua mãe Jamille. As famílias aprendem com as crianças a fazer bomba de sementes e registram o momento.

acompanhavam atentamente a fala das crianças, num movimento lindo de respeito e interesse.

Durante a confecção das bombas de sementes, também protagonizaram momentos em que ensinavam aos familiares o passo a passo dessa técnica de plantio. Levamos nossas bombas para depositar no bosque, ao lado da escola. Um gesto simbólico de devolver a natureza um pouquinho do recebemos dela até aqui.

### À título de desfecho ainda que tudo seja processo

Não sabemos ao certo o quanto essas experiências são capazes de impactar a vida das crianças e de todos que se envolvem com ações como essa. Isso porque estão para além das aprendizagens curriculares, são intimamente relacionadas às subjetividades de cada um, aos seus impactos na mente e na alma e nos seus diferentes modos de sentir, impossíveis de serem medidos ou quantificados. Contudo, nos servem como indicativos de que caminhamos na direção certa, na construção de uma pedagogia que permita que crianças e adultos construam uma relação de respeito e de pertencimento à natureza que certamente impactará nosso mundo.

### Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)
- FOCCHI, Paulo. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico**: O caso do observatório da cultura infantil – OBECI. 2019. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO\\_SERGIO\\_FOCHI\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf) Acesso em: 25/10/2023.
- GUERRA, Mônica. **No mundo**: Páginas para uma educação aberta e ao ar livre. São Paulo: Pedro e João, 2023.
- LOUV, Richard. **A última criança na natureza**. São Paulo: Aquariana, 2018.
- MELLO, Suely Amaral; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). **Documentação pedagógica**: teoria e prática. São Carlos: Pedro & João

Editores, 2017.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente:** A abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas. São Paulo: Panda Educação, 2018.

RIBEIRO, Bruna. **Pedagogia das Miudezas:** Saberes necessários a uma pedagogia que escuta. São Carlos: Pedro e João, 2022.

TV ESCOLA SJP. Paulo Fochi- Primeiro Encontro de 2023. Youtube, 31 de janeiro de 2023. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Z6kCffCuM9Q&t=3557s>. Acesso em: 13/10/2023.

VECCHI, Veia. **Arte e criatividade em Reggio Emilia:** Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. São Paulo: Phorte, 2007.

## Quando o quintal se torna um lugar de descobertas e surpresas<sup>23</sup>

Ana Dombrowski Fukaya

Fabiana Conti

*Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Brasil, 2010, p. 26).*

### Um local para conhecer

O contato com a natureza nos traz a história do homem, a nossa origem, a necessidade de conhecer a terra e se relacionar com ela. Ao entrar em contato com o mundo natural, as crianças passam a pensar e refletir sobre as relações com este.

A partir deste entendimento, desenvolvemos a presente proposta com vinte e seis crianças matriculadas na turma do Pré II numa escola da Rede Municipal de Curitiba.

Em nossa escola há um local muito especial e encantador para as crianças, o espaço da horta e das árvores frutíferas, que carinhosamente chamamos de quintal. Um local onde as crianças podem apreciar as casas das abelhas, o crescimento e amadurecimento de bananas, mexericas, abacates e nectarinas. Na horta observam flores e hortaliças diversas, brincam por toda a sua extensão, ali acompanhamos as diversas formas das crianças ocuparem este espaço, de interagir umas com as outras e com os elementos que ali encontram construindo saberes sobre si e sobre o mundo.

---

<sup>23</sup> Uma versão similar a este texto compõe a Revista Veredas, 2024. Revista Eletrônica da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.



*Figura 1: Horta.*  
*Fonte: As autoras, 2022.*



*Figura 2: Pomar.*  
*Fonte: As autoras, 2022.*

## Investigações no quintal

Semanalmente dedicamos alguns horários para brincar e cuidar do quintal, onde as crianças da turma do Pré podem sentir, plantar e aprender. No contato com a terra criam hipóteses, pesquisam, investigam sobre elementos ali presentes e constroem conhecimento, ou seja, por meio das múltiplas vivências neste espaço, elas têm experiências e aprendizagens únicas. Neste processo a escuta é fundamental para a organização do planejamento, pois é interessante observar como as crianças constroem seus conhecimentos a partir do que já conhecem, das relações e das teorias que formulam. Conversam sobre os animais, questionam de onde eles vêm, os meninos caçam tatu bolas e levam para a sala dizendo que são seus bichos de estimação, as meninas observam as flores e procuram joaninhas, alguns brincam com o vento, outros procuram gravetos.

Ao longo de todo o ano observamos o quanto pensam sobre o mundo em que vivem e como buscam explicá-lo. Como professora preciso organizar possibilidades de confrontar ideias, interagir e ampliar seus conhecimentos, pois observo que nas interações cotidianas vão dialogando, construindo formas de explicar o mundo e se aproximando dos conceitos científicos, como por exemplo quando Arthur comenta que *“a raiz é por onde a planta se alimenta”* ou quando Frederico nos conta que *“as aves se alimentam de pequenos insetos e de frutas.”*

Os sentidos que as crianças produzem e as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são de máxima importância, pois revelam, de maneira vigorosa, como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela (Rinaldi, 2018, p. 205).

Nossa pesquisa da turma iniciou ao observar a reação das crianças ao ver uma ave preta e grande, um jacu, estranha para todas elas. A situação nos instigou a conhecer mais sobre tais aves, suas características e sobre os outros pássaros que viviam na horta. Ao ver a ave pela primeira vez no espaço do quintal, Rafael e Enzo observaram com curiosidade e perguntaram qual pássaro era aquele e se voava. Esta curiosidade contagiou toda a turma, assim conversamos e organizamos as hipóteses de que animal seria. Alguns relataram que era uma galinha preta, outros

apenas um pássaro grande. Uma pena encontrada no quintal propiciou inúmeros questionamentos que desencadearam uma pesquisa durante todo o ano. A escuta de suas curiosidades possibilitou pensar numa caminhada coletiva para conhecer esta ave. Uma pena instigou a turma e propiciou o início de um longo estudo sobre o jacu, conhecendo outras espécies de aves presentes no dia a dia de nosso quintal, apreciando seus cantos e suas cores, o que antes passava despercebida.

Ao apresentar a pena do jacu as crianças se impactaram com seu tamanho, medindo aproximadamente 30 centímetros. Conversaram sobre suas características e para que servia. Outras penas vieram compor a pesquisa, uma de guará, de um vermelho belíssimo, e outra de galinha d'angola, toda rajada. As crianças observaram as cores, questionaram sobre de quem seriam estas novas penas e para esta última trouxeram a possibilidade de ser de pavão, de chocão-carijó e da galinha d'angola em si.

Nesta dinâmica, as crianças chegaram à conclusão de que numa mesma ave há penas de cores e tamanhos diferentes, que estas são importantes para se esquentar e voar. Lucca disse que *“as penas fazem cócegas e são levinhas”* e Enzo conta que as grandes servem para desenhar. Rafael brinca mostrando como os homens faziam antigamente para escrever cartas usando uma pena como caneta. Uma outra pena torta da cauda do Jacu gerou muitas discussões na turma, algumas crianças expressaram sentir dó do pássaro, Julia se expressou dizendo que *“o jacu estava quebrado e não podia mais voar”*. Tal afirmativa deu início a investigação se as penas são ossos, se a falta desta pena impossibilitaria a ave de voar e onde estas ficam no corpo dos animais.

Muitas teorias surgiram, algumas crianças colocaram que a pena era um osso e por isso o jacu não podia voar. Margot contou que nas penas há partes duras e partes moles. E que a parte dura é o osso. Outras argumentaram que os ossos ficam dentro do nosso corpo, como Yetzelis que afirmou *“os ossos são nosso esqueleto e este faz a gente ficar assim”*, mostrando as diferentes posições que conseguem ficar. As crianças se empolgaram no diálogo e Frederico contou a todos que o esqueleto é que sustenta nosso corpo e de todas as aves, mostrando os conhecimentos que tinham sobre este.

Ao entender o percurso de pensamento das crianças, é possível

apoiar a construção do conhecimento planejando tempos, espaços e materiais para que em diálogo com os pares possam expor e ampliar suas formas de compreender o mundo por meio de pesquisas e conversas com a turma. As crianças têm teorias próprias para explicar o que acontece no seu entorno, as chamadas teorias provisórias que vão se transformando em aprendizagens ao longo das interações, descobertas e interpretações.

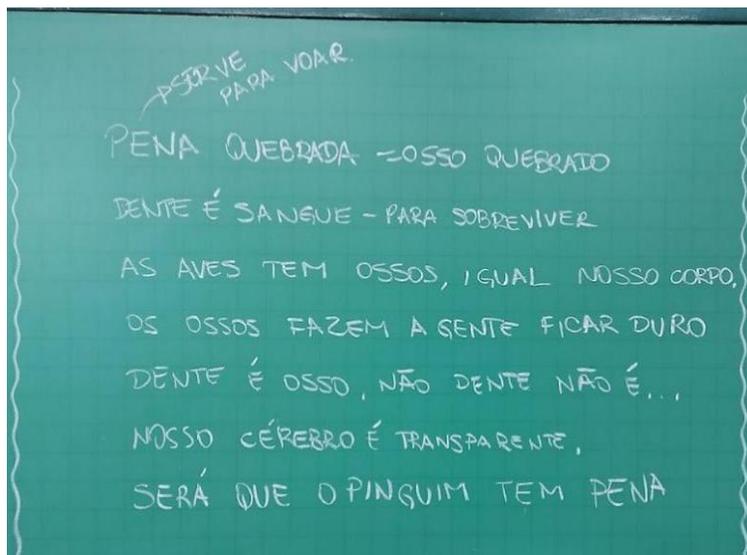


Figura 3: Hipóteses e curiosidades das crianças.  
Fonte: As autoras, 2022.

Após conversas, pesquisas na internet e observação de fotos da formação do corpo das aves, Julia expressa que entendeu onde ficam as penas, “na pele e quando comemos frango podemos ver na pele os furinhos onde ficam”. A turma concordou com a argumentação da colega. Com isso se chegou à conclusão de que apenas uma pena não impediria o jacu, ou qualquer outra ave de se movimentar e voar e que esta não fazia parte do esqueleto.

Estas penas trouxeram uma nova dinâmica para a continuidade do trabalho com as crianças, convidando o grupo a fazer uma coleção agregando novas penas, achadas na escola, perto de casa ou em passeios com a família, e por meio delas pesquisar mais sobre as aves, suas diferenças e seus hábitos. Cada pena que chegava provocava novas descobertas e questionamentos. Irmãos e crianças de outras turmas

passaram a auxiliar a turma em sua coleção. Ao longo da proposta observamos as penas no microscópio digital, onde as crianças perceberam as linhas, como se entrelaçam, as sujeiras presentes nestas, ou seja, uma infinidade de possibilidades que poderiam desencadear novas investigações, no entanto optou-se em dar vez e voz às crianças e segui-las na busca por respostas e/ou soluções aos questionamentos que foram surgindo no decorrer no presente projeto, por exemplo, as conversas sobre a função das penas para as aves, comparando os diferentes tamanhos, cores e texturas.



*Figura 4: Análise com microscópio digital.  
Fonte: As autoras, 2022.*

Nossa coleção de penas crescia diariamente. Uma das famílias contribuiu com nossa coleção trazendo do interior do Paraná diversas penas catalogadas com os nomes dos pássaros aos quais pertenciam. Apreciamos as penas e fotos das aves buscando ligar a quem pertenceria cada uma. Por meio da curiosidade foram construindo o conhecimento e aprendendo mais sobre os animais.



Figura 5: Coleção de penas.

Fonte: As autoras, 2022.

No quintal da escola tivemos a oportunidade de alimentar os jacus, pois sempre ficavam próximos à cozinha esperando por frutas; observar os pássaros com binóculos; ouvir os diferentes cantos e conhecer diferentes aves. Nos primeiros dias, ao brincar no quintal diziam que tinham visto passarinhos, hoje expressam que viram a sabiá laranjeira, o jacu, que ouviram a saracura que é muito rápida e não deixa que ninguém a veja. Acharam os ninhos de joão-de-barro e conheceram o guaxe que vem se alimentar em nosso abacateiro.

Outra ação que surgiu a partir da observação do jacu foi a colocação de alimentador de pássaros construído pela família do Lucca. No dia em que o trouxe, Lucca contou para todos como foi o processo de construção junto com seu pai. Nos contou os detalhes do projeto à execução do alimentador. Todas as sobras de frutas do lanche eram colocadas neste espaço com o intuito de atrair diferentes espécies de pássaros e alimentá-las. Com as crianças no espaço, nem sempre os pássaros se aproximavam do alimentador, mas elas observavam cada marca deixada por estes nas frutas.



*Figura 6: Comedouro.  
Fonte: As autoras, 2022.*



*Figura 7: Jacu.  
Fonte: As autoras, 2022.*

Para ampliar o olhar e propiciar o contato com outras aves foi organizada uma aula de campo no Passeio Público, o qual possibilitou conhecer muitas espécies, pensar na diversidade de animais do planeta, aprender a cuidar e respeitar a natureza. As crianças se encantaram com a variedade de aves e ao apreciar a gaiola dos Guarás foi como se tivessem achado um tesouro. Arthur achou a gaiola e avisou todo a turma. Correndo, ele e alguns colegas diziam, “*achamos a dona da ave que temos a pena na sala*”.



Figura 8: Construção de ninho.  
Fonte: As autoras, 2022.

Este momento levou o olhar das crianças para a diversidade de bicos, por meio de fotos olhamos e buscamos entender suas funções, em consequência os habitats de cada ave, seus ninhos. Um ninho de sabiá laranjeira levado para a sala possibilitou conversar sobre a arquitetura dos pássaros. Observaram com muita curiosidade e se questionavam como era feito, pois não se desmanchava.

Numa brincadeira de construção de ninhos no quintal, as crianças se divertiram e criaram diferentes casas para os passarinhos que ali habitavam. Mas um fato os incomodava, pois ao colocar cada graveto necessitavam reorganizar os elementos já colocados, Danilo expressou “*professora como um pássaro tão pequenino consegue fazer um ninho nas árvores tão firme e sem que caia no chão?*”. Fotos e vídeos possibilitaram



Figura 9: Construção de ninho.  
Fonte: As autoras, 2022.

conhecer diferentes formas de viver, pois alguns pássaros construíam no chão, outros em árvores, alguns em tocas e com jeitos próprios de cada espécie. No quintal localizaram vários ninhos nas árvores, sendo um na bananeira e outro na laranjeira, também descobriram os ninhos de joão de barro nos postes perto da escola. Cada achado era um tesouro.

Eles se encantaram em apreciar os ovos de diferentes aves que levamos para a sala, como codorna, galinha e sabiá. Ao ver o ovo de codorna, questionavam se era ovo mesmo, o porquê estava tão sujo, uma vez que sua casca estava toda salpicada de manchas pequenas. Margot relatou que este era de codorna e que sua mãe havia cozido para comer no almoço. As crianças se surpreenderam com o tamanho da gema quando este foi quebrado. Um vídeo mostrando o desenvolvimento do pintinho no ovo e outro com o desenvolvimento das penas desde o nascimento trouxe novas indagações e muito encantamento às crianças. Perguntavam, a partir do vídeo, como os nossos órgãos ficam tão organizados no corpo, como eram colocados ali, ampliando nossas conversas e estudos.

Assim, foi se constituindo uma pesquisa rica que levou a turma a conhecer a arte plumária produzida pelos povos originários no Museu de Arte Indígena, ampliando seus conhecimentos sobre a forma de se relacionar com o mundo natural na perspectiva cultural deste povo.

Outra curiosidade que surgiu foi tentar descobrir se morcego era uma ave ou não. Esta pesquisa foi realizada junto com as famílias. Por meio da observação de imagens e do diálogo sobre o que descobriram. Eduardo conta que o morcego *“parece uma ave porque tem asa, voa e dorme pendurado nas árvores.”* Enzo conta que descobriu com seu pai que *“o morcego é um mamífero e que ele mama”*, Julia coloca que *“não é uma ave porque tem orelha e sua asa parece uma mão”*, Rafael conta que *“gosta de sangue e seu corpo tem pelo”*. Desta forma, as crianças foram construindo seus conhecimentos e chegaram à conclusão em conjunto de que o morcego não é uma ave.

Ao longo das visitas no quintal observamos que as crianças investigavam cada canto, cada espaço, descobriam além dos pássaros, as abelhas, joaninhas, tatus bolas, gafanhotos. Alguns os colocavam na mão, como a Veronica, Margot e Benício, e sentiam a sensação das patinhas do tatu-bola e das joaninhas, queriam saber mais sobre estes, outros se assustavam, como Leandro e Gabriel. Ao longo de todas as propostas a mediação se faz necessária em relação ao ambiente que estamos interagindo., visando o cuidado com o espaço, respeito com quem ali vive e com toda fauna e flora. As hipóteses das crianças e suas pesquisas das crianças são repertoriadas por meio de livros, fotos, e da internet, pois

todos se constituem em fonte que pode auxiliar em nossas pesquisas. Lea Tiriba (2010, p. 22) nos traz que,

(...) estas experiências são importantes porque colocam a criança frente beleza e o mistério da vida. Simultaneamente, a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico. Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades.

As aves foram o foco central de nossos estudos, mas outros elementos do quintal ampliam a curiosidade e o sentimento de pertencimento das crianças àquele local. As árvores trouxeram novas sensações, de sombrear e de saborear algumas frutas, como a do abacateiro. As crianças colheram os abacates, falaram sobre o seu caroço, observaram as marcas dos passarinhos que se alimentam da polpa das frutas que caíram no chão, compararam com as outras sementes que plantaram e observaram as especificidades de cada planta. Na bananeira observaram o ninho do sabiá que fez da árvore sua morada, as abelhas sem ferrão no cacho de bananas que ali nasceu e ficaram espantados ao ver estas frutas se desenvolvendo. Marcas e indícios da vida que ali perpassa. Ciclos que se repetem e cuidados que devem ter com o local.

Muitas brincadeiras nascem neste espaço no contato com a natureza e observamos como as crianças aprendem e criam em sua interação. Visando ampliar a consciência ecológica e a relação entre o ser humano e o espaço natural, semanalmente realizamos sementeira na horta de diversas flores e hortaliças, para além dos horários para brincar no local. Momentos em que olhavam as sementes, comparavam seus tamanhos e expressavam suas ideias como quando olharam a semente de quiabo e nos levaram a observar o quanto são *“redondinhas e pequeninas”*, como comentou Frederico.

As crianças também plantaram várias mudas para ampliar a diversidade de plantas no “Jardim das sensações” que está sendo cultivado, promovendo assim, o contato com as diferentes texturas das plantas, seus cheiros, cores, além de criar o sentimento de pertencimento e

responsabilidade, sentindo a terra e cuidando deste espaço junto com os profissionais e, conversar sobre os diferentes usos destas. Algumas plantas que se encontram neste espaço são: coentro, alho-poró, hortelã, erva-doce, alecrim, orégano, manjerona, tomilho, cenoura, sálvia, girassol, melissa, cebolinha, alface, entre muitas outras. Percebemos que quase a totalidade das crianças não tinham tido contato com essas plantas e se encantaram com os cheiros e formas delas. As relações com o quintal reverberaram nas propostas em sala, por exemplo quando Leandro observou seus lápis de cor da cor verde, e relatou que *“nenhum é igual, assim como as plantas”*.

Para ampliar a degustação de aromas e sabores, foi realizado um “Chá com poesia”, na biblioteca da escola, onde as crianças, além de se divertirem com o momento literário, tiveram a oportunidade de provar os chás feitos com hortelã e erva doce da horta. Foi um momento encantador, entrelaçando sentimentos e memórias a esta simples vivência.

No quintal as crianças descobrem novidades e teorizam sobre o que observam. Como quando Bianca olha para o pé de alface florescido e se espanta: *“nossa parece uma árvore de Natal”*. Cada momento neste espaço traz novas descobertas, observam o tamanho das folhas e das flores, pesquisam com o microscópio digital a trama de cada planta. Surpreendem-se em ver como são formadas e reorganizam seus conhecimentos, na reflexão com o grupo.

Esse contato direcionado com a horta é para as crianças, em sua maioria, um dos poucos momentos em que podem ter contato com a terra e com os outros elementos naturais, onde se sentem participantes e importantes nesse ambiente. Muitas crianças expressam ao plantar que adoram mexer na terra, como relata Bianca dizendo *“que a terra é muito fofo”* e que as texturas das folhas *“fazem cócegas”*. Ao cuidar e vivenciar este local, as crianças conseguem perceber as mudanças no espaço, o crescimento dos vegetais, acompanham todo o processo, inclusive da não germinação de sementes plantadas devido ao clima de nossa cidade, da falta de sol, do excesso ou falta de chuva.

No quintal começam a entender como funciona a natureza e a interdependência entre os seres vivos. Observam as aves e sua alimentação, logo observam que algumas se alimentam das sementes plantadas e para evitar este problema e em diálogo com a professora

pedem para realizar a construção de espantalho. A confecção deste, traz novas aprendizagens envolvendo a criação a partir dos materiais trazidos de casa, iniciando pelo projeto, onde cada um desenhou como gostaria que fosse o espantalho. Em conjunto as crianças e as professoras construíram o espantalho, para habitar o espaço e cuidar das sementes.



*Figura 10: Espantalho.  
Fonte: As autoras, 2022.*

Cada novidade abre inúmeras possibilidades de conhecer e se encantar. Ao longo desta proposta constatamos que a ligação com o mundo natural é fundamental para o desenvolvimento infantil, sendo a escola um ambiente seguro onde as crianças podem brincar livremente e tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos sobre si e sobre o meio ambiente que as rodeia. Local que convida a apreciar, respeitar e cuidar das diferentes formas de vida. Entende-se desta maneira que:

As práticas pedagógicas devem ocorrer de modo a não fragmentar a criança nas suas possibilidades de viver experiências, na sua compreensão de mundo feita pela totalidade de seus sentidos, no conhecimento que constrói na relação intrínseca entre razão e emoção, expressão corporal e verbal, experimentação prática e elaboração conceitual (Brasil, 2013, p. 88).

O planejamento foi se constituindo ao longo do processo a partir da intencionalidade docente e das curiosidades das crianças. As indagações abriram possibilidades para descobrir e aprofundar saberes, construindo



*Figura 11: Plantando alface.  
Fonte: As autoras, 2022.*

coletivamente o conhecimento, entrelaçando os campos de experiências e os direitos de aprendizagem ao tecer este percurso em conjunto com toda a turma.

Desta forma, compreende-se que a escola é um local que deve trabalhar com o desenvolvimento integral do indivíduo interrelacionando as questões naturais, culturais, sociais e tecnológicas. Fazemos parte de um todo, de uma sociedade complexa com muitas questões interligadas,

olhar e compreender o mundo em sua totalidade possibilita às crianças pensarem nesta complexidade de relações, a entender as questões de cuidado com o meio ambiente, das causas e das possíveis soluções para problemas criados pela própria humanidade.

As práticas pedagógicas que apontam apenas para o conhecimento intelectual e descritivo do mundo natural, não propiciam este religar a natureza e a interconectar-se com ela. A natureza necessita estar interligada aos processos educativos, não apenas como um local para brincar e interagir, mas como um local essencial à constituição humana, que faz parte da natureza e da história do homem. Uma relação que está ligada intimamente em interdependência. Logo, brincar nestes espaços com a possibilidade de não apenas estar, mas de sentir, explorar, expressar-se, investigar, criar, cultivar, encantar-se e maravilhar-se é essencial às crianças.

## Referências

- BARROS, Maria Isabel Amando de (organizadora). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. Criança e natureza/ Instituto Alana. Rio de Janeiro, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro. 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

- CURITIBA. **Currículo da Educação Infantil de Curitiba**. Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, 2020.
- DAMASCENO, Monica Maria Siqueira. **Relação sociedade-natureza, saúde e educação**: reflexões multidisciplinares. Crato, CE: Quipá, 2020.
- FREIRE, Heike. **Educação Verde, crianças saudáveis**: ideias e práticas para incentivar o contato de meninos e meninas com a natureza. São Paulo: Cultrix, 2013.
- HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Editora Penso, 2021.
- RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- TIRIBA, Léa, **Crianças da Natureza**, ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/mod/resource/view.php?id=497705&forceview=1>

## Viajar brincando pelo bairro: a imaginação embala o cotidiano vivido na natureza

Ana Luisa Manfredini

Geisa Pires

*O Neim Campeche é cheio de aventura  
Diversão na certa e também cultura  
Trilha no campo da Aviação  
Tem o boi bravo que traz emoção  
Brincando no Pacuca de manhã  
Ao som do quero-quero e do aracuã  
Pula, gire e mexe  
Vem brincar no Campeche (2x)  
Olha lá a ilha do Campeche  
Segura no bote, mexe e remexe  
Povos antigos deixaram história  
Marcaram nas pedras a sua memória  
Pé na areia, tainha e pirão  
Pescador e crianças no boi de mamão...  
(Trecho da música “Isso é tão Neim Campeche”)<sup>24</sup>*

### Histórias e memórias do Neim Campeche: uma comunidade que vive na natureza

Dentre as histórias e memórias do Núcleo de Educação Infantil Municipal Campeche (Neim Campeche), buscaremos nesse relato de experiência narrar a história do projeto anual “Viajantes: em busca das origens” que foi construído ao longo do ano de 2023 por muitas mãos. Juntos, 14 professoras e professores<sup>25</sup> (dentro os quais duas são as que

---

<sup>24</sup> A ideia de compor a canção dos viajantes surgiu quando trilhávamos o campo da aviação e o boi bravo que pastava nos impediu a passagem. Com o intuito de acalmar o boi, os viajantes cantaram para ele e assim surgiu a ideia de escrevermos a nossa música, que retratasse as experiências da infância que as crianças vivem no Neim Campeche. Cada verso foi composto pela junção dos relatos das crianças ao registrarem por meio de desenhos ou falas as suas aventuras pela comunidade do Campeche. A canção dos viajantes foi compartilhada na Rádio Comunitária Campeche, 98.3 FM, com a participação presencial das crianças cantando e falando ao vivo sobre a infância no Neim Campeche.

<sup>25</sup> De acordo com a Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis “as profissionais docentes são as professoras, professoras auxiliares, auxiliares de sala, professoras de Educação Física e as professoras

aqui escrevem) e 100 crianças, pertencentes aos grupos<sup>26</sup> 5/6 e 6/5 dos turnos matutino e vespertino, composto por crianças com 4 a 6 anos de idade, aventuraram-se em uma viagem em busca de suas origens e das origens do bairro Campeche, em um cotidiano entremeado à natureza. Nessa viagem muitas foram as pessoas da comunidade local que participaram e contribuíram, tornando esse projeto realidade.

É importante ressaltar que partimos do pressuposto de que os animais humanos são natureza. Como aponta Ailton Krenak (2019, p. 16), nossa sociedade é fortemente marcada pelo antropocentrismo que nos faz pensar enganosamente que a Terra é uma coisa e nós, humanos, somos outra. Nesse sentido, a visão por nós defendida é da natureza não como um cenário, paisagens por onde as crianças circulam, mas como integrante do que são, como lugar de pertencimento constitutivo de suas identidades, como aspecto indissociável em relação à cultura.

Culturalmente, os espaços “de fora” são chamados no Neim Campeche de “rua”, seja o parque ou os lugares para além dos “muros”. De modo que o dentro e o fora se misturam e dão pistas de uma história que começou há muitos anos, quando não havia muro delimitando o que era rua e o que era Neim.

Toda essa história começou no ano de 1983, quando a Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes foi fundada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, oportunizando o início da implementação da educação infantil na comunidade do Campeche com a constituição do Núcleo de Educação Infantil Campeche, atendendo em duas salas crianças de 6 anos.

São quarenta anos que descrevem e marcam experiências vividas, narram histórias e tecem memórias ligadas a uma cultura da infância. No ano de 2023, o Neim Campeche completa quatro décadas de trabalho dedicado à luta em defesa das infâncias livres e significativas na comunidade do bairro Campeche, na cidade de Florianópolis (SC), no sul da Ilha de Santa Catarina.

É imprescindível anunciar que vivenciamos uma experiência

---

auxiliares de Educação Especial” (Florianópolis, 2022, p. 14).

<sup>26</sup> Para tornar essa experiência passível de sistematização, compartilhamos neste capítulo o percurso percorrido mais especificamente pelos grupos 5/6 e 6/5 do período matutino.

privilegiada por aspectos geográficos, sociais e econômicos que possibilitam um cotidiano entremeado à natureza situada bem no coração do bairro Campeche, a instituição educativa fez pouso e se edificou no cenário histórico da comunidade. Rodeada por espaços naturais, como a praia, as lagoas e o Morro do Lampião, é também reverenciada pelo Campo da Aviação, um terreno de 353 mil metros quadrados de área verde que pertence à União e é alvo de disputa na justiça entre a Aeronáutica e a Associação de Moradores do Campeche - AMOCAM. O espaço ganhou este nome por ter sido a primeira pista de pouso e decolagem utilizada pela empresa francesa Aéropostale na década de 1920.

Na primeira década de trabalho desenvolvido, as crianças e suas famílias que constituíam a unidade educativa eram basicamente nativas, descendentes de origem indígena<sup>27</sup>, portuguesa e negra. Herdeiros da pesca, da agricultura e das manifestações folclóricas e culturais açorianas, indígenas e negras, cultuavam a liberdade em contato com a natureza, assim como o trabalho, a infância e a educação. Como relata a professora aposentada Edinete Maria da Rocha<sup>28</sup>:

Comecei minha trajetória na educação no Neim Campeche em 1987, com grupos denominados na época de segundo e de terceiro período. Hoje seria o G5 e o G6. O Neim Campeche é uma instituição privilegiada, pois as crianças e educadores possuem diferentes espaços que provocam curiosidades para explorar o seu entorno como a praia, o mar, as dunas, o rancho de pesca, o rio do Noca, a lagoa da Chica, a lagoa Pequena, o morro do Lampião e o Campo de Aviação. O Campo de Aviação é o pátio do Neim Campeche, lá as crianças se divertem brincando e aprendendo a brincar de teatro, de contação de história, de subir em árvores, de empinar pipas, de pular corda, de correr, de esconde-esconde, de jogar bola, de fazer piquenique. Íamos caminhando até a praia para avistar uma baleia, olhar o mar, ver a pesca da tainha, mas também rolar nas dunas, entrar nas cavernas, tirar o cipó que virava corda para brincar de pular. Visitávamos também a lagoa da Chica e

---

<sup>27</sup> No livro “Deca e Zé Perri” os elementos da cultura indígena e portuguesa são evidenciados nos relatos das memórias do autor Getúlio Manoel Inácio. Como no trecho a seguir: “O visitante descobriu naquela casa a riqueza cultural, ao mesmo tempo simples e diversa, evidenciando a influência indígena, caracterizada pelo uso de bodoques (arco e flecha) para caça e todo o processo da mandioca, no qual a influência portuguesa aportou”. (Inácio, 2001, p. 32).

<sup>28</sup> Edinete Maria da Rocha concedeu este relato especialmente para esta publicação, em 20 de outubro de 2023. Exerceu o magistério por 33 anos no Município de Florianópolis, sendo que a maior parte do seu legado e comprometimento profissional foram dedicados ao Núcleo de Educação Infantil Campeche. Edinete, mais conhecida como Nete pela comunidade escolar, é manezinha nativa do bairro, filha de pescador e rendeira.

também cuidávamos do entorno. Plantávamos mudas de árvores nativas e retirávamos o lixo em volta da lagoa. O Neim Campeche historicamente vem se envolvendo e buscando na sua práxis relacionar a pedagogia da infância com a cultura do Campeche, tanto na educação ambiental quanto na resistência histórica pela preservação das suas restingas, das dunas, do mar, dos campos, da pesca, dos rios, das lagoas, do patrimônio históricos, dos animais nativos, da horta comunitária, do Pacuca<sup>29</sup>, das brincadeira, festas, jogos e músicas tradicionais, como o Boi de Mamão e outras tantas manifestações culturais que traduzem a história do povo que mora neste lugar (Entrevista realizada em 20 de outubro de 2023).

Historicamente o “chão” do Neim Campeche demarca um convite à infância livre e ao movimento de uma educação infantil nutrida, vivida, sentida, interiorizada e conectada aos espaços naturais do bairro, no convívio com a comunidade, a sua história e a cultura local.

### **Um bairro que está se transformando a todo vapor**

Com o passar dos anos e com o crescimento populacional do bairro, o perfil das famílias gradativamente foi mudando, constituindo uma diversidade de traços, culturas e histórias. Atualmente o Neim Campeche agrega a multiplicidade de etnias, de raças, tradições, culturas e outros elementos de muitos estados, assim como de outras nacionalidades. O que vem reverberando em ações pedagógicas voltadas para a preservação das origens que constituem o Neim ao passo em que busca acolher a diversidade cultural das famílias e crianças, valorizando as diferenças.

Em setembro subimos o morro do Lampião com as crianças e suas famílias (Figura 1). Lá do alto da pedra do Urubu, em um dia de céu azul reluzente, o encantamento com a vista era evidente. Boquiabertas, famílias, crianças e professores admiravam a vista para o mar, para a ilha do Campeche, para as dunas da Joaquina, para as lagoas da cidade (todas possíveis de serem avistadas lá do alto). E também para a cidade com seu aeroporto, ruas, avenidas, prédios e casas. Os nativos, que há alguns poucos anos não subiam o morro, declararam seu espanto com o crescimento imobiliário do bairro.

---

<sup>29</sup> O Parque Cultural do Campeche (Pacuca) é um projeto idealizado pela Associação de Moradores do Campeche e busca resgatar e preservar a história do bairro, assim como constituir um espaço voltado a atividades de lazer, artísticas, comunitárias e culturais.



Figura 1: Morro do Lampião.

Fonte: As Autoras.

Na medida em que o bairro se altera, os desafios para as crianças desfrutarem do entorno aumentam. Hoyuelos (2019, p.165), ao situar as propostas educativas de Francesco Tonucci, elabora uma crítica ao modo como as cidades são pensadas utilizando como parâmetro o cidadão adulto, homem e trabalhador, o que a torna hostil aos não adultos, não homens e não trabalhadores, aqueles “com menos direitos ou sem eles”. Para Simas (2020, p. 74) “a cidade está com medo” e “a rua concebida como lugar de encontro anda perdendo de lavada para a rua como lugar de passagem, marcado pela pressa e pela violência urbana”.

Na contramão, o Neim Campeche resiste e assume como premissa da ação pedagógica o compromisso de possibilitar que as crianças, “com suas ações e ideias, recuperem, como cidadãs, a possibilidade de brincar na rua e o prazer de percorrê-la a pé, para que a cidade seja habitável para todos” (Hoyuelos, 2019, p. 165). Defendemos que a diversidade dos ambientes percorridos, vividos, sentidos, são molas propulsoras para aguçar a curiosidade e fomentar novas descobertas, que se desdobram em ações pedagógicas voltadas para questões ambientais, culturais, sociais e históricas.

## Um relato de experiência de fragmentos do projeto “Viajantes: em busca das origens”

*Tenho em mim um sentimento de aldeia e dos primórdios.  
Eu não caminho para o fim, eu caminho para as origens.  
Manoel de Barros*

Iniciamos o ano letivo de 2023 com processo de inserção marcado pelo período de observação e aproximação com as crianças e famílias, fomos nos (re)conhecendo e mapeando algumas pistas sobre o que as mobilizavam. Nesse período os encontros dos grupos 5/6 e 6/5 foram se intensificando e havia um movimento de procura entre as crianças para partilhar das brincadeiras. Diante disso, planejamos momentos de interação entre os grupos.

A essa época, uma grande estrutura de madeira em forma de barco estava sendo instalada na área externa do Neim. Um dos parques no Neim ficou interditado durante o primeiro mês devido à obra. Eram grandes a curiosidade e a ansiedade das crianças de ambos os grupos para desbravar o novo, alto e imenso brinquedo. Diante do alvoroço, as professoras dos grupos propuseram para as crianças a organização de uma festa de inauguração do barco. O envolvimento das crianças foi tão significativo que nasceu o desejo de navegarmos todos juntos nesse barco.

Iniciamos, assim, a construção de um projeto intergrupos que passou a se ramificar de acordo com as características e ritmos de cada um deles. A partir desse grande projeto, ou grande tema, há experiências únicas em cada grupo. Há um cotidiano com encontros constantes no parque e com viagens pelo bairro em conjunto. E há também uma ampliação das possibilidades de se construir a docência compartilhada<sup>30</sup>.

Observamos que sobretudo o contato com a natureza em todas as suas formas se mostrou um ponto de interesse em comum para praticamente todas as crianças. Um simples piolho de cobra andando pela sala se torna um momento excitante. O contato com a água e com a terra acalma e envolve. A expectativa em avistar baleias, o encontro com micos,

---

<sup>30</sup> O conceito de docência compartilhada é adensado em capítulo próprio na Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis de 2022 (cf. Autoria, ano, p. 286-292).

carcaças de peixes e tatuíras são momentos de euforia e comoção. As escaladas nas diversas árvores que vamos encontrando dentro e fora do Neim oferecem o sabor das frutas (pitangas, amoras, araçás, goiabas...), e a altura e a visão que os aproxima dos passarinhos (aracuaãs, pica-paus, corujas, quero-queros e tantos mais avistados cotidianamente).

Junto a isso, em um contexto pós pandêmico, nos chamou a atenção o fato de que mergulhar no faz de conta era um desafio para um considerável número de crianças dos grupos, o que nos apontava a relevância de ampliar os repertórios imaginários para além dos personagens midiáticos. Pois, mesmo em um entorno privilegiado pela segurança e pela natureza abundante, era evidente o domínio das telas na vida de muitas delas. Era comum encontrar crianças acocoradas sozinhas em esconderijos movendo os polegares como se jogassem em celulares imaginários.

Em março, também começamos a vivenciar os momentos de educação física com os dois grupos juntos, realizando saídas para o Campo de Aviação, o bosque do Pacuca, a praia do Campeche, a lagoa da Chica e os diversos espaços da Escola Básica Municipal Brigadeiro Eduardo Gomes, assim as vivências no Neim foram se expandindo pelo bairro. O que, para as crianças que já frequentavam o Neim era uma prática consolidada e vivenciada desde quando eram bebês. Esses momentos de rua foram muito importantes para que as crianças dos dois grupos fossem se identificando como parte de um mesmo coletivo, partilhando uma identidade em comum: ser *viajante* do Neim Campeche.

Buscamos promover a brincadeira de protagonizar o papel de viajantes que embarcam para navegar em alto mar, atracando em portos para sentir, experienciar, conhecer e aprender. E assim iniciamos nossas viagens imaginárias no barco (Figura 2), que foi o trapiche para os mergulhos no faz de conta, e também pelo bairro Campeche.



Figura 2: Viagem de barco imaginária.

Fonte: As Autoras.

Em um entorno abundante em biodiversidade, foram três os nossos portos, nossos prolongamentos do Neim, que fizeram parte do nosso cotidiano, e assim os nomeamos: a praia do Campeche, especificamente em frente ao Rancho do Getúlio, o Campo de Aviação, em especial a Associação Recreativa, Cultural e Esportiva Unidos e o bosque de pinheiros do Pacuca (Parque Cultural do Campeche). Foram raras as semanas em que não fincamos os pés em algum desses lugares. São por isso portos, locais conhecidos em que as crianças dão continuidade a projetos e a brincadeiras. Seja o de encontrar os muitos tesouros (pequenos insetos, sementes e flores), ou cumprimentar os bois e corujas na trilha pelo campo. De se embrenhar no emaranhado de árvores do mangue, ou construir cabanas com os galhos dos pinheiros encontrados pelo chão do bosque. Partilhamos a seguir alguns fragmentos em imagem das crianças ocupando esses espaços que são os nossos “portos”:



*Figura 3: Nossos portos.*

*Fonte: As Autoras.*

E o que nos guiou no caminho? As origens. Desde a história dos seus nomes e das origens de sua família, do Neim, do bairro, da cidade e assim por diante. Caminhar por territórios e investigar o passado dentro da perspectiva de que estamos todos interligados (seres humanos, animais, plantas, meio etc.), valorizando a história das crianças e a cultura do local onde vivem no processo de apropriação de novos conhecimentos e da aproximação com conceitos como de “tempo histórico”, “origem”, “memória e identidade”, “meio ambiente”, “preservação”, “diversidade”, “orientação e localização”, entre outros.

No grande balaio do planejado e vivido por tantos, o projeto é vivo e aberto aos novos rumos. Timoneiros da embarcação das crianças, recalculamos a rota e com elas viajamos em novas direções. Fomos caminhando desfrutando do caminhar, o que faz da linha de chegada um mistério, e nos lembra as palavras do poeta apanhador de desperdícios (Barros, p. 50, 2010) que diz: “fui andando... meus passos não eram para chegar porque não havia chegada.”

## A imaginação embala o cotidiano vivido na natureza

Dentro do muito vivido, decidimos narrar como dois personagens foram centrais para fazer da nossa viagem uma grande aventura repleta de imaginação: a Bruxinha Nita (personagem do livro *A Bruxinha Inteligente*, de Lieve Baeten), e o Pescador Misterioso (personagem criado em parceria com Ivanir Faustino, coordenador do Instituto Getulio Manoel Inácio (IGMI)<sup>31</sup>, vinculado ao Rancho de pesca do Getulio, por meio de entrevista realizada em agosto de 2023).

Nós, professoras e professores, desejávamos introduzir a mala como um objeto que simbolizava os viajantes e que carregasse cartas, convites, surpresas, mapas, vestígios, tesouros e histórias sobre as origens das crianças e do bairro. Foi assim que a Bruxinha Nita saiu do livro e divertiu a todos com suas mágicas estripulias.

Qual não foi a surpresa das crianças quando, ao entrarem na sala, encontraram a mala dos viajantes pendurada no teto! Dentro dela havia uma caixinha de correio presenteada pela bruxinha para que começassem a trocar cartas.

Em roda, com a professora como escriba, foram muitas as perguntas que as crianças dos grupos 5/6 e 6/5 fizeram empolgadas para a bruxinha e, dentre elas, desejavam saber se poderiam ir até sua casa para tomar um chá. Dias se passaram e as crianças foram surpreendidas com uma carta da Bruxinha Nita na caixa de correio as convidando para construir varinhas mágicas no bosque do Pacuca. As imagens abaixo contam um pouco desse dia permeado de magia:

---

<sup>31</sup> O foco do IGMI passa por três grandes diretrizes: pesca artesanal, música como transformação social e a valorização da história que vem construindo a identidade da cidade de Florianópolis. Assista também à participação dos Viajantes do grupo 6/5 na Oficina cultura da Pesca artesanal em comemoração aos 350 anos de Florianópolis em <https://globoplay.globo.com/v/11470130>.



Figura 4: Produção de varinhas mágicas no Bosque do Pacuca.

Fonte: As Autoras.

Seguindo as instruções da Bruxinha, trilhamos pelo Campo da Aviação a caminho do Bosque do Pacuca, lugar onde somos encantados pelo convite imaginativo de entrarmos numa bolha, num portal da fantasia e imaginação. Ao adentrarmos nessa bolha, somos tomados por uma vontade imensa de brincar de faz de conta, de ser um personagem, de correr livremente, de sorrir e de ser feliz. Com as varinhas também foi assim, as produzimos com elementos da natureza orgânica (gravetos, pinhas, folhas e flores) e da natureza socialmente produzida (barbantes). Com toda a magia imaginada e performada por crianças e docentes foram construídas e brilhavam reluzentes. Estavam prontas, varinhas e crianças, para o grande encontro para conhecermos a casa da bruxa Nita no encantado bosque da Seove (Sociedade Espírita Obreiros da Vida Eterna). Essa entidade filantrópica, situada no bairro Campeche, de amparo à terceira idade e trabalhos sociais na comunidade de Florianópolis abriga um bosque rodeado de natureza abundante (plantas nativas, nascentes de águas cristalinas, lago, bambuzal e animais silvestres) na encosta do Morro do Lampião.

Na semana seguinte, as crianças foram recepcionadas no Bosque da Seove munidas das varinhas de condão. Para a surpresa delas, tivemos que fazer um feitiço para a bruxinha aparecer. E quando aconteceu foi

surpreendente! Além da conversa e das brincadeiras, ela ainda nos brindou com a história Vassoura Bruxólica do pesquisador da cultura açoriana Franklin Cascaes<sup>32</sup>.

A bruxinha foi interpretada pela professora e contadora de histórias Marilene Costa,<sup>33</sup> que preparou no bosque o ambiente enfeitado da casa da personagem, impulsionando a fantasia, a ludicidade e a criação, como podemos observar nas imagens a seguir:



*Figura 5: Chá encantado no Bosque da Seove.*

*Fonte: As Autoras.*

Observamos que o fascínio pela Bruxinha foi tamanho que qualquer barulho, sombra e rastro pelo caminho eram interpretados pelas crianças como vestígios de sua passagem. E mesmo após o encontro, o imaginário permaneceu forte e presente em suas brincadeiras e falas. Nós, professoras, queríamos inserir a mala como objeto símbolo do projeto. Já as crianças se apaixonaram pela bruxinha. Nós não prevíamos, mas foi o que aconteceu. E assim ela se tornou a personagem central do projeto no

<sup>32</sup> Franklin Joaquim Cascaes nasceu em Itaguaçu (região continental de Florianópolis/SC) e tornou-se pesquisador, historiador da cultura folclórica açoriana, antropólogo, ceramista e escritor brasileiro.

<sup>33</sup> Com 31 anos dedicados à educação infantil da rede municipal de Florianópolis/SC, Marilene Costa aposentou-se no ano de 2018 e segue contando histórias e fascinando o imaginário infantil. Manezinha da ilha e apreciadora dos contos folclóricos açorianos de Florianópolis.

primeiro semestre.

Os dias à espera de cartas da Bruxinha Nita na caixinha de correio viraram uma rotina. E quem encontrava primeiro a carta corria para a roda se sentando no tapete à espera de sua leitura.

Ao mesmo tempo, as crianças vinham demonstrando cada vez mais interesse pelos barcos e animais marinhos. O início da temporada de avistamento das baleias, época em que migram para o litoral brasileiro para reprodução em agosto, gerou na roda longas e recorrentes conversas sobre elas em que mobilizaram o pensamento sincrético, questionaram, indagaram e elaboraram hipóteses provisórias para responderem aos seus modos à complexidade do mundo. Em especial, o encalhe de uma baleia cachalote na praia foi acontecimento de enorme comoção, que levou a refletir sobre a crise ambiental global que vivemos e o impacto causado pela espécie humana no sistema produtivo capitalista.

Os registros a seguir apresentados foram coletados por meio de gravações de áudio de conversas realizadas em momentos da roda em diversos dias. Posteriormente os registros foram transcritos. Ao observar conversas e brincadeiras das crianças envolvendo os temas das baleias, as professoras apresentaram uma variedade de imagens, algumas delas registradas em Florianópolis, para potencializar a discussão sobre o tema. O mesmo ocorreu na conversa sobre os barcos, tendo como suporte o livro *Barcos do Brasil*, produzido pelo IPHAN em 2009.

Como exemplo, seguem alguns trechos de diálogos de crianças do Grupo 5/6:

**Quadro 1: As baleias**

*Eu tenho uma coisa muito grave para te contar. Sabia que às vezes... o meu pai falou... que quando as baleias encalham na areia as escavadeiras cavam para botar elas de novo no mar, mas elas ficam não respirando, daí as baleias morrem e ficam morando lá no céu. Joaquim*

*Porque quando elas encalham elas morrem. Elas encalham porque a água tá quente. Lourenço*

*Sabia que tudo vai afundar na água? Porque estão cortando as árvores. Ian*

*Os bichos, quando fica muita fria a água, a água pode congelar ... Se a água congelar as baleias podem ficar presas ou encalhar. Théo*

*Não, não é isso. As baleias gostam de água gelada mesmo. É sério! Joaquim*

*Na coisa gelada elas vão ficar vivas, porque elas gostam de água gelada. Ian*

*Isso é mentira, tudo mentira. Lourenço*

*E o que é verdade, Lourenço? Professora Ana Luisa*

*O que é verdade é não matar baleia. Lourenço*

*Mas eles matavam! Ian*

*Meu pai já salvou uma baleia com uma escavadeira. Sabia que tem pouquinhas baleias no mundo? Sabe por quê? Porque os barcos caçam elas. Joaquim*

*Fonte: As Autoras.*

## Quadro 2: Os barcos

*O barco é de altura grande. Cecília*

*A canoa é comprida. Lourenço*

*No rancho tem a Glória e a Glorinha. Ian*

*Elas são brancas e vermelhas. Julia*

*Na canoa tem que pegar os remos, de um lado uma pessoa rema e do outro lado outra pessoa rema. João Miguel*

*Meu pai trabalha no barco, mas não é o barco da galera, é o do Betinho. Lourenço*

*O navio é mais maior que a canoa e o barco. Yasmin*

*E tem o caiaque. Lucas*

*E o bote que a gente foi pra Ilha do Campeche. Mariana*

*Embaixo do barco tem uma hélice que nem em um helicóptero. Joaquim*

*O Navio também tem hélice. Ian*

*O navio da pesca mortal é o navio que pesca caranguejo, ele passa ondas gigantes. Lourenço*

*E tem o timão, aquele treco que dirige o navio... um leme pro barco virar. Ian*

*Fonte: As Autoras.*

No mesmo período em que foram intensificadas essas reflexões dialógicas dos viajantes, estávamos iniciando os roteiros guiados em parceria com a Escola do Mar<sup>34</sup>, um projeto articulado pela Secretaria

<sup>34</sup> “A Escola do Mar é um projeto complementar que juntamente com as unidades educativas do Município de Florianópolis desenvolve projetos de educação ambiental marinha e costeira e de educação patrimonial. Nosso objetivo é ampliar a visão dos estudantes sobre o ambiente onde vivem, através da oferta de saídas de estudos, na Ilha de Santa Catarina, com aulas práticas no ambiente. Entre as propostas desenvolvidas estão as navegações e aulas no Barco Escola, trilhas e caminhadas por diferentes ecossistemas da Ilha de Santa Catarina e a visitação aos patrimônios culturais.” (...) A participação é

Municipal de Educação de Florianópolis que estabelece ações pedagógicas ambientais de preservação marinha e costeira. Por meio da parceria, os *viajantes* experienciaram ao longo do segundo semestre os roteiros guiados de navegação na costa norte da ilha e de visita na fortaleza de São José da Ponta Grossa (Figura 6).



*Figura 6: Navegação e visita guiada na Costa Norte e na Fortaleza de São José da Ponta Grossa em parceria com a Escola do Mar.*

*Fonte: As Autoras.*

Diante de tudo isso, era hora de virar o leme em direção ao mar e abrir caminho para novas aventuras com um novo personagem. Nesse sentido, em agosto, a carta da bruxinha trouxe uma adivinha como forma de apresentar um amigo misterioso. Eram os versos rimados da canção O Pescador, de Maria J. Duarte e Zé Ponte:

O que é, o que é?  
 Tem a pele queimada de tanto mar,  
 A esperança maior é ir e voltar.  
 Enquanto tu dormes ele trabalha.  
 Rede no mar, barco parado,

---

efetivada pela elaboração de um projeto do grupo que esteja articulado ao objetivo da educação ambiental e patrimonial. O Neim Campeche, representado pelos *Viajantes*, teve o projeto aprovado em 2023 pela Escola do Mar.

Olho na rede que traz o pescado.  
Quem será?

De imediato as crianças decifraram o amigo, dizendo que era um pescador. Um pescador misterioso. O convite para uma ida a praia estava feito e para lá partiram em viagem (Figura 7). Em frente ao Rancho do Getúlio as crianças avistaram alguns elementos no chão, que eram retratos deixados como pistas. Imagens de baleias, da pesca artesanal, do Campeche no século XX, de tartarugas, do rancho de pesca, da canoa, do engenho de farinha, de biju, do pirão e do peixe, provocaram observações e levaram ao encontro com um tesouro enterrado. Uma grande concha enrolada com uma tarrafa do pescador foi desenterrada e, dentro dela, havia uma bela carta que relatava toda uma memória de infância do pescador na comunidade do Campeche. De repente, Mathias perguntou: "Onde está o pescador?". As crianças saíram caminhando por todos os lados e começaram a buscar pistas na areia da praia para que pudessem desvendar o mistério.

Mathias olhou para o mar e disse "Nossa, esse pescador é muito rápido. Será que ele está atrás da ilha do Campeche?". Lourenço, procurando entender onde ele estava, perguntou: "Será que ele tá pescando?". Théo encontrou um graveto meio queimado, aproximou-o do nariz e disse: "Eu tô sentindo o cheiro do pescador". "Acho que aquele moço ali é o pescador misterioso", Bernardo sussurrou atento às pessoas que passavam em nosso entorno. "O pescador conhece as baleias!", Heitor disse admirado com uma das fotos que encontrou.

A proposta despertou nas crianças a curiosidade com um ar de mistério. Quem é? E onde está esse pescador? Os tesouros da praia, conchas, bolachas do mar, pequenas carcaças de siris e tatuíras, a vegetação da restinga, pedaços de madeira, pedras, uma água viva, pedras, pegadas na areia na procura pelo pescador, todos esses elementos integrantes da extensão exterior do Neim Campeche foram sendo observados e coletados com muita atenção pelas crianças. Eram, para elas, possíveis vestígios da passagem de pescador pela praia. Foi nesse momento que elas também encontraram e recolheram da natureza que as cercava uma grande quantidade de lixo (tampinhas de garrafa, sacolas plásticas, canudinhos e xepas de cigarro).



*Figura 7: Vestígios do pescador misterioso.*

*Fonte: As Autoras.*

O encontro com o pescador misterioso não ocorreu nesse dia, mas houve grandes desdobramentos a partir das pistas encontradas pelas crianças na praia. Na carta de resposta ao pescador elas perguntaram sobre as pegadas de pessoas e animais na praia, sobre o lixo encontrado, sobre quais animais marinhos ele já havia visto no mar, se uma baleia pode engolir uma vaca ou uma pessoa e quais seriam as diferenças entre os diversos tipos de embarcações marítimas.

Em roda no ambiente interno do Neim Campeche, também dialogamos e registramos em um painel as hipóteses sobre cada elemento encontrado pelas crianças. A nós, professoras, foi surpreendente a conclusão delas de que o lixo encontrado na praia era proveniente dos pescadores.

Um grande fato que chamou a atenção das crianças era que o lixo estava em frente ao rancho de pesca, levando à construção da relação de que os pescadores eram responsáveis por ele. Todo esse lixo na praia desencadeou um grande debate em torno da vida marinha, em especial das baleias, das tartarugas e das tainhas. Na concepção de que as crianças são sujeitos atuantes na produção da sociedade, tal como sustentada por Jader

Lopes e endossada pela Secretaria de Educação de Florianópolis (2022, p. 243), criamos juntos um panfleto com seus desenhos e falas para conscientizar a comunidade sobre o descarte correto do lixo na praia.

Vimo-nos diante de um problema que nos demandava agir, tanto na perspectiva da relevância da educação socioambiental, como também da construção da imagem do pescador artesanal em uma comunidade historicamente formada por eles. As professoras conversaram com Ivanir (coordenador do IGMI vinculado ao rancho) sobre as conclusões das crianças a respeito do lixo e ele relatou que essa é uma questão muito cara aos pescadores artesanais, que também se preocupam com a preservação ambiental. Também contou sobre o desafio de manter o entorno do rancho limpo, diante do fluxo grande de pessoas que usufruem do espaço e deixam muito lixo jogado para trás. Ivanir então propôs e endossamos sua proposta para as crianças: “que tal fazermos placas de conscientização sobre o lixo na praia? Crianças e pescadores juntos!”.

Foi assim que mais uma carta do pescador misterioso foi encontrada na caixinha do correio. Era um convite para mobilizarmos uma ação na praia de panfletagem juntamente com os pescadores, conscientizando moradores e turistas sobre os cuidados com as nossas ações e a natureza.

Beira o indescritível a observação das crianças chegando na praia e correndo em direção às canoas, alegres por estarem ali, naquele ambiente que proporciona tantas histórias e (re)encontros culturais e lúdicos. Glória e Glorinha, as canoas centenárias feitas de garapuvu guardadas no Rancho, acolheram-nos para navegarmos em histórias de pescadores.

Nesse encontro, narrado visualmente na Figura 8, navegamos longe no tempo histórico, imaginando e sonhando com o Campeche de anos atrás. Pudemos conhecer o pescador misterioso, que nos revelou segredos antigos de preservação ambiental. Construímos, então, em placas de madeira mensagens educativas com frases criadas conjuntamente pelas crianças e pelos pescadores. As placas foram fincadas próximas ao grande pinheiro que fica em frente ao rancho e, também naquele entorno, panfletamos dialogando com as pessoas na praia. Ao fim, nos reunimos, para o retrato histórico da ação ambiental protagonizada pela união dos pescadores, professores e crianças.



Figura 8: Crianças e pescadores.  
 Fonte: As Autoras.



Figura 9: Crianças e pescadores.  
 Fonte: As Autoras.

Já era quase o fim do ano letivo de 2023, quando os viajantes planejavam rotas, aguçados pelas histórias nos destinos percorridos. Estar e ser comunidade era o grande lema. Cada história ouvida pela comunidade, borbulhava um imaginário significativo para o desenvolvimento do pensamento crítico e cultural dos sujeitos.

Ancorados na ludicidade dos causos do pescador misterioso, os viajantes queriam ir além-mar, para a paisagem diária e para viver a tão sonhada travessia até a Ilha do Campeche. Enquanto nós, professores, vislumbramos uma grande oportunidade para conhecer a memória que delinea a história do bairro. E na confluência de desejos e descobertas, as crianças foram agraciadas com uma carta, depositada na caixa de correspondência na porta de entrada da sala que anunciava a comunicação de povos originários, os sambaquis, os primeiros habitantes da Ilha de Santa Catarina.

A Ilha do Campeche representa também muitas memórias de infância, histórias e causos partilhados de geração em geração que permeiam o imaginário popular. Elementos que, assim, contribuem na formação da identidade da comunidade local. Foi extremamente significativo oportunizar aos moradores que nunca haviam conhecido a Ilha do Campeche realizar esse sonho, acompanhando seus filhos e netos, crianças do Neim Campeche.

*“Olha lá, a Ilha do Campeche...”*, é possível imaginar a riqueza radiante diante dos olhos das crianças? Ir além-mar, percorrer ondas, navegar sonhos, suspirar a brisa marinha, ser e estar no palco da vida. Difícil descrever em palavras a incrível e inesquecível viagem à paradisíaca Ilha do Campeche. Embarcar nos botes infláveis sendo recepcionados e guiados com segurança e alegria pela Associação dos Barqueiros de Transporte da Praia do Campeche<sup>35</sup> transformou tudo numa imensa aventura (Figura 10).

---

<sup>35</sup> Desde o ano de 2017 a Associação de Barqueiros de Transporte da Praia do Campeche (ABTC) abraçou os princípios pedagógicos e comunitários do Neim Campeche, iniciando uma grande parceria anual de realizar gratuitamente as travessias com os professores, crianças e familiares, para a Ilha do Campeche, enaltecendo a importância da valorização do patrimônio arqueológico e paisagístico nacional e a ligação histórica, memorial e afetiva com a comunidade.



Figura 10: Visita guiada à Ilha do Campeche em parceria com a ABTC, ASCAPC e Programa de Visitação e Conservação da Ilha do Campeche.

Fonte: As Autoras.

“Viajar” para a Ilha do Campeche foi sobre debruçar no mar, avistar golfinhos, leão marinho, peixes e aves no trajeto. Simplesmente piscar e estar num arquipélago e descobrir a riqueza contida nele. Percorrer morros e encostas em meio a Mata Atlântica, conhecer sítios arqueológicos<sup>36</sup>, reconhecer e valorizar a cultura e história dos povos originários, em especial dos sambaqueiros e guaranis que em diferentes períodos habitaram a ilha. Ver animais silvestres, refletir sobre o desequilíbrio ambiental causada pelo ser humano que introduziu os quatis na ilha, ocasionando a superpopulação da espécie que não encontra predador natural e que vem colocando em risco as espécies endêmicas da ilha. Também cirandar (Figura 11), cantar, brincar, mergulhar, navegar na canoa de tronco de garapuvu sentindo o balanço e o som ritmado do remo no mar.<sup>37</sup> Construir castelo na beira das águas cristalinas e areia fina, correr, encontrar conchas e algas marinhas, assim como peixes na beira mar.<sup>38</sup>

<sup>36</sup> Crianças, familiares e professores foram guiados nas trilhas pelo Programa de Visitação e Conservação da Ilha do Campeche que tem como missão a conservação da ilha e de seu entorno, bem como a visitação guiada e controlada para conhecer as trilhas, costões, sítios arqueológicos, vegetação, história e ecossistema marinho. Saiba mais sobre o patrimônio Ilha do Campeche em <<https://patrimoniophiladocampeche.com.br>>.

<sup>37</sup> Apoio e incentivo da Associação Social Cultural Artesanal de Pescadores do Campeche (ASCAPC) que oportunizou a navegação na canoa Samaritana, construída no ano de 1967.

<sup>38</sup> Para registrar em forma de vídeo a travessia dos viajantes do Neim Campeche contamos



*Figura 11: Ciranda das crianças, famílias e professores na Ilha do Campeche.  
Fonte: Imagem produzida por drone, cedida pela prefeitura de Florianópolis.*

Eis o encantamento, as emoções, vínculos e conexões incutidas na infância que desencadeiam memórias afetivas que seguirão por toda vida. Cada criança levará consigo essa memória que afeta, toca e constitui.

E assim uma página foi escrita no livro da história do Neim Campeche, deixando registrado inúmeras viagens brincantes, reafirmando a importância da infância livre e o movimento de uma educação infantil entrelaçada com a comunidade, a sua história e cultura local. Que o porto do Neim Campeche seja sempre o abrigo dos sonhos e espaço de conhecimento, experiência e reflexão. Foi magnífico viajar sonhando, brincar viajando e viver essa fantástica aventura que teve como ancoradouro o brincar, a identidade cultural de uma comunidade e a natureza.

## **Palavras Finais**

O entorno privilegiado do Neim Campeche é um convite diário para trilharmos caminhos pela comunidade, ressignificando sua potencialidade na diversificação, ampliação e complexificação diante as vivências das

---

com a colaboração na produção audiovisual e na edição do Doutor em Artes Visuais pela UFSC, também pai da viajante Mali, Gustavo Antoniuk Presta. Acesse o vídeo Neim Campeche 40 anos em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-XvocHub72w>>.

crianças.

O ser *viajante* foi narrativa que impulsionou um projeto que foi fruto e resistência da vivência comunitária atrelada à natureza. Buscar o chão da comunidade como fonte inesgotável de experiência na vivência das infâncias, é algo que vem se constituindo ao longo de quatro décadas de trabalho no Neim Campeche e que internaliza o entendimento do direito da criança de viver em comunidade e na natureza.

A observação da práxis das crianças no contexto do projeto “Viajantes: em busca das origens” permite enaltecermos a infância livre como compromisso diário que, em nossa prática docente compartilhada, exigiu iniciativas e ações pedagógicas para além dos muros da unidade educativa. A proposta do espaço expandido fortalece e prioriza o protagonismo das crianças na experiência cotidiana em um ambiente abundante em biodiversidade, que em conjunto com a ação docente, convoca à sensibilização do olhar, à percepção biocêntrica, à ação criadora e criativa, à imaginação, ao questionamento e à reflexão crítica.

Por fim, os viajantes traçaram e seguiram destinos brincantes, instigantes e significativos que transcenderam o planejado e revelaram possibilidades de se pensar coletivamente na educação infantil, estreitando relações e agregando experiências entre os professores, fomentando o eterno e imprescindível pesquisador docente.

Desta forma, buscamos honrar e lutar pela infância nos espaços naturais do bairro Campeche por meio de um trabalho pedagógico com base em uma educação infantil livre e unida à natureza. Que reaviva infâncias, brincadeiras, pesquisas, histórias, culturas, linguagens, conhecimentos e saberes na perspectiva de reconhecimento e pertencimento a partir do cotidiano no bairro, da interação com os moradores, da cultura local e do legado para as novas gerações. Desejamos, por fim, que com este relato de experiência possamos contribuir com as reflexões e com as experiências de infâncias vividas comunitariamente e na natureza.

## Referências

- BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. 1 ed. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.
- CASCAES, Franklin. **O fantástico na Ilha de Santa Catarina**. 3 ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2006.
- FLORIANÓPOLIS (SC). Prefeitura. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Educação Infantil. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis** [livro eletrônico] / Prefeitura do Município de Florianópolis. -- 2. ed. -- Florianópolis, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2022.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- HOYUELOS, Alfredo. **Complexidade e relações na educação infantil**. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2019.
- INÁCIO, Getúlio Manoel. **Deca e Zé Perri**. Florianópolis: [s.n.], 2001.
- SIMAS, Luiz Antonio. **O corpo encantado das ruas**. 5 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

---

---

**DA INSTITUIÇÃO  
E A FORMAÇÃO DOCENTE**

---

---

## **A natureza como eixo estruturante da prática pedagógica na Educação Infantil: a experiência do município de Piraquara - Paraná**

*Carine de Campos Moraes Barros  
Rubian Mara de Paula*

*Numa situação de emergência planetária, não basta que as crianças aprendam os princípios da democracia, da cidadania, do respeito aos direitos e às diferenças entre nós, seres humanos. Também é nosso papel ensiná-las a cuidar da Terra (Tiriba, 2010, p. 1-2).*

A sociedade em que vivemos é pautada nos princípios capitalistas, sobretudo, na produção e na acumulação do capital, por meio dos processos de urbanização, das inovações tecnológicas, das práticas consumistas, da ampliação das jornadas de trabalho. Essa concepção de sociedade enfatiza a separação dos seres humanos da natureza, propagando a pseudo ideia antropocêntrica de que tudo está à disposição dos humanos, por serem superiores. Nessa perspectiva, a natureza é concebida como um sistema inesgotável e de permanente exploração, o que motiva e legitima práticas de poluição e destruição que colocam em risco a vida no planeta (Tiriba, 2010).

Nesse contexto, as pessoas estão cada vez mais distanciadas da experiência com o mundo natural, principalmente as crianças que, em decorrência da violência, da indisponibilidade dos adultos para as acompanharem e da diminuição dos espaços ao ar livre, estão emparedadas e entretidas com uma variedade de recursos tecnológicos.

Os estudos desenvolvidos por Barros (2018) evidenciam que a interação da criança com a natureza pode promover a saúde física e mental, assim como seu desenvolvimento integral, fomentando a “criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas [e, ainda, proporciona] benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade” (Barros, 2018, p. 17).

Essa interação pode propiciar, também, a construção da biofilia, ou seja, a condição dos seres humanos sentirem-se pertencentes à natureza e

buscarem relações harmônicas e de reciprocidade com os demais seres vivos e fenômenos da natureza. A partir dessa condição, é possível estabelecer a interrelação entre os elementos da natureza, pautada na preservação e na conservação. “É preciso que as pessoas tenham vivências amorosas para com a natureza para que possam tratá-la amorosamente” (Tiriba, 2010 *apud* Barros, 2018, p. 6).

Tiriba (2010, p. 7) explica,

(...) que as crianças apresentam uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas, denominada como biofilia; na medida em que são afastadas dos ambientes naturais, esta afeição pode não se desenvolver, gerando, ao contrário, sentimento de desapego e indiferença ao mundo natural. Assim, cuidar das crianças significa mantê-las em contato com o universo natural de que são parte. Se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar sempre presentes.

Assim, é urgente e essencial que as crianças vivenciem experiências no/com o mundo natural, para que possam construir o sentimento de pertencimento à natureza, sendo que isso se constitui um direito, assegurado na Política Nacional de Educação Ambiental (Brasil, 1999), nas Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (Brasil, 2012) (Tiriba; Profice, 2019).

Como já abordado, considerando que os espaços e as experiências com a natureza estão cada vez mais reduzidos, as instituições de Educação Infantil podem assumir o papel privilegiado de ensinar a cuidar da Terra, conforme anuncia a epígrafe desse capítulo.

Os estudos desenvolvidos por Tiriba (2010) indicam que as instituições comprometidas com a preservação da vida precisam pautar seus projetos pedagógicos em três objetivos, apresentados na Figura 1, os quais se interrelacionam e se complementam:



*Figura 1: Objetivos do projeto pedagógico pautado na preservação da vida.  
Fonte: Elaborada pelas autoras a partir de Tiriba (2010).*

Para que os objetivos demonstrados na Figura 1 sejam efetivados, é necessário que as instituições de Educação Infantil organizem seus tempos, rotinas e ambientes de maneira que as práticas educativas ocorram, cotidianamente, em espaços ao ar livre e oportunizem as interrelações entre os elementos bióticos e abióticos, bem como a redução de práticas consumistas e de desperdício.

Os objetivos são sistematizados por meio de vivências com significação social, de experiências, da ação das crianças no mundo, portanto, podem ser oportunizadas (Tiriba, 2010; Piorsky, 2016; Mendonça, 2017; Barros, 2018):

- Brincadeiras com água: banho de mangueira; banho de piscina; banho de bonecas e bonecos; misturas com terra, areia, argila e tintas; exploração com diferentes materialidades;
- Brincadeiras com o ar: pipa, catavento, bexiga, avião de papel, bolinha de sabão etc.;
- Brincadeiras no solo: misturas com terra, areia, argila, pedras,

utilizando água e tinta; criação de esculturas e contextos etc.;

- Observação da passagem do dia e das mudanças climáticas que ocorrem ao longo dos dias, semanas e meses;
- Brincadeiras com as sombras e com as possíveis formas criadas pelas nuvens;
- Cultivo de plantas diversas em jardins, hortas, floreiras ou vasos;
- Confecção de terrários, minhocários e composteiras;
- Observação e alimentação dos pássaros que frequentam a instituição (canto e suas características);
- Criação, cuidado e alimentação de animais que são próprios de ambientes domésticos;
- Cultivo das árvores existentes e plantio de novas;
- Experiências com os cheiros e texturas de flores, folhas e plantas aromáticas;
- Confecção de tintas e pincéis com os elementos da natureza;
- Coleção de pedras, conchas, sementes etc.;
- Participação em piqueniques nos gramados e/ou na sombra das árvores;
- Separação adequada do lixo;
- Reaproveitamento de alimentos naturais (partes que comumente não são utilizadas – folhas, caules) e objetos;
- Redução do consumo de materiais descartáveis;
- Reflexão sobre o uso racional da água e da energia nas práticas diárias dentro da instituição;
- Preservação de alguma área natural nas proximidades da instituição;
- Vivências em áreas naturais externas à instituição.

Vale enfatizar que as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil – DCNEI's (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b), orientam e definem que as práticas pedagógicas:

incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (Brasil, 2009 b, art. 9º, VIII).

promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (Brasil, 2009b, art. 9º, X).

Fundamentada nessa perspectiva, a Proposta Curricular da Educação Infantil do município de Piraquara/Paraná adota a natureza como eixo estruturante das práticas pedagógicas, assim como as interações e brincadeiras já definidas pelas DCNEI's (Brasil, 2009a; Brasil, 2009b).

Essa definição é justificada pelos argumentos já apresentados no presente estudo, mas, além disso, por ser fundamental conhecer, conviver e aprender a preservar o próprio lugar de moradia, que é riquíssimo em biodiversidade, cabe destacar que:

Piraquara, município que compõe a Região Metropolitana de Curitiba apresenta posição geográfica privilegiada e diferenciada de outros municípios que circundam a capital. Caracteriza-se por ser uma região serrana, situada na Serra do Mar, uma área de preservação ambiental com fauna e flora ricas e raras, onde as maiores riquezas são as nascentes do Rio Iguazu, além das mais de noventa nascentes de água pura que brotam no município e formam a bacia do Rio Iguazu, que percorre 1.320 Km até Foz do Iguazu, onde deságua nas deslumbrantes Cataratas; a Mata Atlântica, constituída pelas Serras do Marumbi, do Emboque, da Farinha Seca e da Boa Vista, patrimônios naturais de Piraquara; os Mananciais da Serra, os quais possibilitam o abastecimento público de água de parte de Curitiba e Região Metropolitana, através de três grandes barragens. Por esses motivos, Piraquara é conhecida como Capital da Água (Piraquara, 1999; 2004 *apud* Piraquara, 2020, p. 23).

Para assegurar que a natureza se efetive como eixo estruturante da prática pedagógica, é necessário sensibilizar e instrumentalizar o corpo docente para que reconheça a potencialidade das experiências de vida que podem acontecer nos pátios e em qualquer outro território educativo natural (Barros, 2018) e, assim, passem desenvolvê-las em suas práticas.

### **Natureza e Formação Docente: Transformando Práticas na Educação Infantil**

A partir de 2018, com a reelaboração da Proposta Curricular da Educação Infantil, a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Piraquara/Paraná (SMED) planejou, organizou e desenvolveu momentos formativos com os(as) professores(as) da Educação Infantil

para discutir e ampliar as possibilidades de transformação e/ou modificação dos espaços externos das instituições, bem como a implementação das experiências das crianças com/no mundo natural.

No período da pandemia por Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, mesmo com a suspensão das atividades presenciais, a SMED deu continuidade ao processo formativo na perspectiva da relação/interação da criança na natureza, por meio de encontros virtuais destinados aos(às) professores(as) e famílias. Esses encontros foram planejados e desenvolvidos em parceria com a Universidade Federal do Paraná, especialmente com a Professora Doutora Daniele Marques Vieira.

Assim, nessa ocasião, as atividades remotas que precisavam ser enviadas e realizadas pelas crianças junto às suas famílias, em suas casas, enfatizaram as experiências com a natureza.

Após dois anos letivos (2020 e 2021) de suspensão das atividades presenciais, foi necessário reiterar a importância da revitalização dos espaços externos e da promoção de experiências na natureza junto aos(às) professores(as) por meio de encontros formativos ofertados pela equipe da SMED e docentes da UFPR.

Nesse processo, houve encontros destinados a mobilizar os(as) professores(as) a implementar experiências nos espaços externos envolvendo hortas, jardins, jardins de mel e composteiras. Esses espaços podem se constituir num “lugar de encontro com a natureza” (Barros, 2018, p. 03), um espaço de relação amorosa, um laboratório vivo para investigação e desenvolvimento de projetos pedagógicos que assegurem o direito da criança aos espaços naturais.

De acordo com Barros (2018, p. 47),

Assim como o desemparedamento das crianças é essencial, o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação. Afinal, se o lugar de aprender e viver é o lado de fora, isso também se aplica às formações de professores, que podem ser realizadas num piquenique, nos espaços da escola ou em parques da cidade.

Nessa perspectiva e, ainda, por considerar que “é preciso que as pessoas tenham vivências amorosas para com a natureza para que possam tratá-la amorosamente” (Barros, 2018, p. 6), a formação docente esteve

pautada nessas vivências, as quais foram articuladas e ampliadas por momentos de estudos teórico-metodológicos, tendo como referencial teórico os estudos de Tiriba (2010); Piorski, (2016); Barros (2018) e Tiriba; Profice (2019).



*Figura 2: Exploração multissensorial nos espaços naturais.  
Fonte: As autoras. 2023.*

Os encontros formativos possibilitaram o desemparedamento dos(das) professores(as), pois parte dos encontros ocorreram em espaços naturais, por meio da investigação, curiosidade e da exploração multissensorial, conforme apresenta a Figura 2.

Os(as) professores(as) foram mobilizados(as) a observar, explorar e a sentir os cheiros, as texturas, as cores, as formas, as consistências e a ouvir os sons que a natureza oferece, bem como a perceber a biodiversidade e as interações entre os elementos bióticos e abióticos existentes nos espaços explorados.

Essas vivências foram registradas pelos(as) professores(as) por meio de fotos e vídeos, com apoio de *tablets*, conforme demonstra a Figura 3.

Na sequência, os(as) professores(as) foram desafiados(as) a elaborar uma ficha técnica sobre os elementos naturais registrados e, numa roda de conversa, socializaram e analisaram suas percepções, conforme apresentado pela Figura 4.

As discussões realizadas na roda de conversa consideraram as experiências naturais desenvolvidas nos momentos formativos e as relacionaram às memórias de infância dos(das) professores(as), enfatizando as vivências com a fauna, a flora e outros elementos naturais.



*Figura 3: Registros realizados pelos(as) professores(as) nos espaços naturais.  
Fonte: As autoras, 2023.*



*Figura 4: Roda de conversa sobre os elementos naturais registrados.  
Fonte: As autoras, 2023.*

Essa proposta formativa pode ser conectada às considerações de Barros (2018), quando afirma que é fundamental os(as) professores(as), tomarem contato “com sua memória de infância e com as relações que construíram com a natureza nesse período” (Barros, 2018, p. 44), pois, assim, podem sentir-se mobilizados e proporcionar as mesmas experiências às crianças, nas instituições de Educação Infantil.

As experiências multissensoriais geraram um rico acervo de fotos e vídeos, registrado pelos olhares atentos e sensíveis dos(das) professores(as), que compôs um mosaico de cores e formas naturais, como pode ser visualizado na Figura 5.

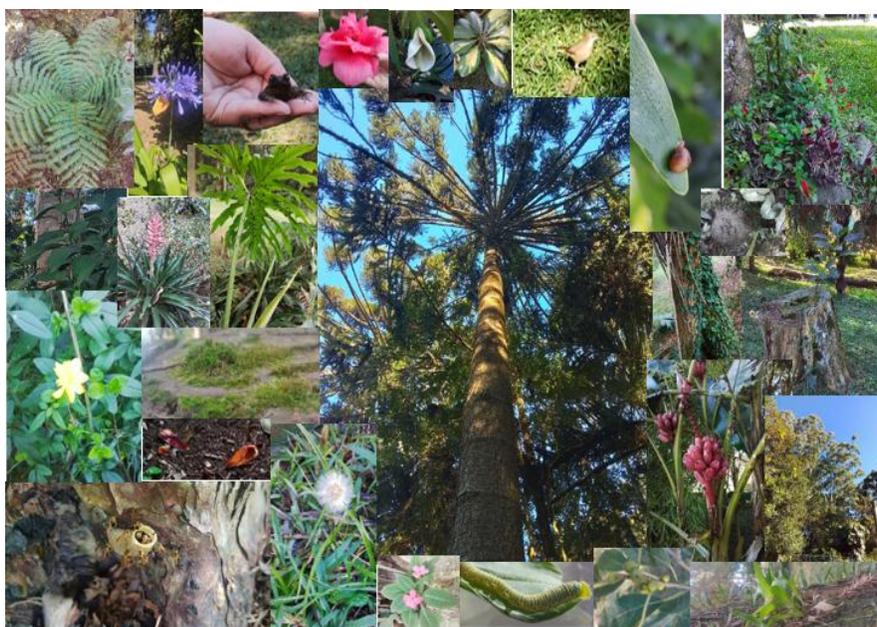


Figura 5: Mosaico dos elementos bióticos e abióticos.  
Fonte: As autoras, 2023.

Posteriormente, em outra oportunidade formativa, foram planejadas e desenvolvidas práticas com a temática *A horta, a composteira, o jardim e o jardim de mel como espaços de vivências e experiências amorosas com a natureza*, apresentadas na Figura 6. Vale explicar que essa experiência foi realizada em espaços internos, a fim de estabelecer a relação com os registros feitos anteriormente pelos(as) professores(as)

nos espaços externos, bem como com os fundamentos apresentados nos referenciais teórico-metodológicos utilizados.



*Figura 6: Experiências com os elementos naturais nos espaços internos.  
Fonte: As autoras, 2023.*

Os espaços ilustrados na Figura 6 foram compostos por canteiros, composteiras, jardins e sementeiras para que os(as) professores(as) pudessem observar e elaborar estratégias pedagógicas para serem implementadas nas instituições de Educação Infantil.

Nessa proposta, foi possível identificar o interesse e a participação ativa dos(das) professores(as), que, por meio dos relatos e das ações, estabeleceram várias relações entre os elementos bióticos e abióticos, como demonstrado na Figura 7:



*Figura 7: Participação dos(as) professores(as) nos encontros formativos.  
Fonte: As autoras, 2023.*

Por meio da observação e das experiências decorrentes dos vasos com diferentes hortaliças, ervas e chás, da composteira no ciclo da vida, das mais variadas sementes que fazem parte do cotidiano alimentar, das cores das flores e folhas do jardim, das relações entre as abelhas e a germinação os(as) professores(as) foram mobilizados(as) a perceber que os espaços naturais podem proporcionar uma aprendizagem significativa, pois consideram a “necessidade que a criança tem de experiências sensíveis, ricas em sentidos, vínculos e descobertas” (Barros, 2018, p. 84).

A fim de dar continuidade à ação formativa, propôs-se aos(às) professores(as) uma aula de campo no Instituto Água e Terra (IAT), a fim de, novamente, desemparedá-los(las), assim como informá-los(las) sobre ações de reflorestamento com a coleta, germinação e plantio de árvores nativas do Paraná, como apresentado na Figura 8:



*Figura 8: Aula de campo no IAT.  
Fonte: As autoras. 2023.*

Esse momento oportunizou a compreensão do processo de coleta de sementes, da seleção e análise em laboratório, do plantio e dos cuidados necessários para o cultivo de mudas de árvores nativas. Também mobilizou os(as) professores(as) a conhecer as árvores nativas próximas às instituições de Educação Infantil, a fim de compor “territórios educativos mais verdes e ricos em elementos naturais” (Barros, 2018, p. 86).

A experiência formativa aqui apresentada instrumentalizou os(as) professores(as) a iniciarem ou ampliarem as práticas pedagógicas nos espaços externos, por meio de hortas, jardins, jardins de mel e composteiras, que estão sendo implementados nas instituições de Educação Infantil, como ilustrado na Figura 9:



*Figura 9: As experiências no jardim, colmeia e horta.*

*Fonte: CMEI Adela S. Lickefeld; CMEI Martin M. de S. Tesserolli; CMEI Tia Ângela. (2023).*

A Figura 9 ilustra as experiências com as colmeias de abelhas sem ferrão, o plantio de árvores e o cultivo de hortaliças nos canteiros da horta que possibilitam às crianças vivenciarem, experimentarem e explorarem a natureza, de maneira que isso se torne o eixo estruturante da prática pedagógica, compondo os projetos didáticos, assim como o planejamento das rotinas e dos espaços.

As práticas, comumente realizadas em espaços internos, tais como exploração de riscantes, brincadeiras, jogos de construção, exploração de materiais não estruturados, contação de histórias etc, também podem ser transferidas para os espaços externos, para que sejam oportunidades de experimentar a natureza, como exemplificado na Figura 10:



*Figura 10: As práticas pedagógicas nos espaços externos.  
Fonte: CMEI Tia Tôto; CMEI Ana Maria; CMEI Ivone M. V. Defert. (2023).*

Esses territórios educativos “contribuem para a construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis, que geram aprendizados importantes na vida da criança” (Barros, 2018, p. 85), dentre eles, o pertencimento e o cuidado com o planeta Terra.

A partir desse processo, é possível observar a presença das experiências com/nos espaços naturais nos planejamentos das rotinas e dos projetos didáticos elaborados pelos(as) professores(as), a preocupação da constante revitalização dos espaços externos, assim como a implementação de jardins, jardins de mel, composteiras e hortas em maior número de instituições.

## Referências

- BARROS, Maria Isabel Amando de. **Desemparedamento da infância**. A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Criança e Natureza; Alana, 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 01/2012**. Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 de out. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 02/2012**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002\\_12.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf). Acesso em: 08 de out. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 05/2009: **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 16 de jun. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer Nº. 20/2009: **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de dezembro de 2009a, Seção 1, p. 14. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEB\\_N202009.pdf?query=INFANTIL](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEB_N202009.pdf?query=INFANTIL). Acesso em: 16 de jun. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Portal da Legislação, Brasília, DF, 27 abr. 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 08 de out. 2023.
- MENDONÇA, Rita. **Atividades em áreas naturais**. São Paulo: Ecofuturo, 2017.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do Chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. Rio de Janeiro: Editora Petrópolis, 2016.
- PIRAQUARA. Prefeitura Municipal de Piraquara. **Da Fonte... à Foz**. Piraquara, 1999. 1 folder.
- PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação (SMED). **Proposta Curricular**

**para a Educação Infantil.** Piraquara: SMED, 2020.

PIRAQUARA. Secretaria Municipal de Educação. **Atlas Geográfico de Piraquara.** Piraquara: Prefeitura Municipal de Piraquara, 2004.

TIRIBA, Léa. **Ciências da natureza.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Educação Infantil. Consulta pública sobre orientações curriculares nacionais da educação infantil. Brasília, DF: MEC/ SEB/ COEDI, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>. Acesso em: 25 de set. 2023.

TIRIBA, Léa; PROFICE, Christiana Cabicieri. Crianças da Natureza: vivências, saberes e pertencimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-22, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000200408&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000200408&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 08 de out. 2023.

## Tudo na vida, é natureza!

Queila Cristina Indalencio Batista Martin

*A nossa harmonia com esse organismo vivo,  
que é o planeta Terra,  
vai desenvolver um sentimento  
de pertencimento tão maravilhoso e tão potente  
que vai nos regenerar.  
Não somos nós que vamos regenerar o planeta,  
o planeta que vai nos regenerar.  
(Krenak, 2021, p. 4).*

### A natureza está em mim, está em você, está em nós!

Desde a epígrafe acima Ailton Krenak, nos faz refletir com profundidade sobre essa relação e segue com as seguintes afirmações:

Fomos, durante muito tempo, embalados com a história de que somos a humanidade. Enquanto isso – enquanto seu lobo não vem – fomos nos alienando desse organismo de que somos parte, a Terra, e passamos a pensar que ele é uma coisa e nós outra: A Terra e a humanidade. Eu não percebo onde tem alguma coisa que não seja natureza. Tudo é natureza. O cosmos é natureza. Tudo que consigo pensar é na natureza. (Krenak, 2019, p. 16).

A natureza está em nós, no ar que respiramos, na água que bebemos, no alimento que nos nutre, na roupa que nos veste, na luz e calor que recebemos.

E é com essa perspectiva que os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do Município de São José dos Pinhais se esforçam para permear as experiências cotidianas dos bebês, das crianças bem pequenas e pequenas no cotidiano das unidades da rede municipal de ensino. São preocupações imprescindíveis para que se deflagre o processo em que a educação se torna crítica às situações postas e possibilitadora de posicionamentos que rumam a mudanças necessárias na atualidade.

As vivências nos CMEIs precisam contemplar uma visão ambiental naturalista, voltada ao indivíduo como sendo natureza. As práticas educativas precisam estar vinculadas ao aprender sobre as coisas da natureza na natureza, sendo vivenciadas, experienciadas, ligadas entre si

(criança e natureza), entrelaçando aspectos afetivos, espirituais ou artísticos entre elas, ressaltando possibilidades de se associar o carinho e a criatividade possível de se estabelecer entre natureza e seres humanos, afirmação essa apresentada por Sauv  (2005).

De acordo com o Parecer 20/2009, “as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a constru o de uma rela o de identidade, reverência e respeito para com a natureza”. (BRASIL, 2009, p. 15)

Existem indicativos científicos que realçam a natureza como essencial para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos: intelectual, emocional, social e físico. A presença das crianças no espaço natural possibilita uma conexão consigo mesmas e também estimula intera oes espontâneas entres elas e com o espaço natural.

Aposta-se na criança e o brincar como indissociáveis, da  a necessidade de compreender o brincar como uma linguagem infantil, uma maneira que as crianças pequenas utilizam para falar não convencionalmente, mas para se expressar e demonstrar seus sentimentos, suas vontades, suas inquietudes. O encantar-se e o brincar nas crianças devem caminhar juntos na cotidianidade, numa percep o de mundo na natureza, nos ecossistemas, na vida e na Terra.

O cuidado com o planeta significa o cuidado com a vida, a partir da consciência de que a devasta o da natureza, a explora o sem limites da terra e dos viventes e o uso desenfreado das riquezas naturais hipotecam o futuro das novas gera oes. Essas consciências do presente são estratégicas e indispensáveis para esta e futuras gera oes. Por isso pensar em educa o integral exige inserir o sujeito nessa dimensão de cuidado e compromisso com o Planeta Terra, concebido como organismo vivo e vivido e que   a única casa que até agora se conhece com a possibilidade de acolher a vida (Currículo SJP, 2019, p. 77).

Parte-se do pressuposto que o processo de aprendizagem e desenvolvimento acontece nos momentos que conseguimos despertar o interesse e curiosidade dos beb s e das crianças bem pequenas e pequenas, na brincadeira e nas intera oes cotidianas, pode-se afirmar que elas estão aprendendo por meio da experiência, que difere de vivência. A ideia de experiência de Larrosa (2002) e que   reafirmada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC - 2016),   a de que nem tudo que

vivenciamos vai nos sensibilizar e transformar algo internamente, porém, quando isso ocorre, podemos denominar a experiência.

Sustentada na ideia da aprendizagem pela experiência, a BNCC (2016) define que o arranjo curricular da Educação Infantil seja organizado em cinco campos de experiência, da seguinte maneira: “o eu, o outro e nós”; “ corpo, gestos e movimento”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”; “traços, sons, cores e formas” e “escuta, fala, pensamento e imaginação”.

Práticas na natureza precisam ser consideradas o quanto antes nas vivências cotidianas da criança e do adulto, que estão diretamente ligados à Educação Infantil, de modo a proporcionar aprendizagens significativas. Muitas crianças, desde bebês, passam grande parte do tempo no CMEI. Nestes espaços, bem como em outros de convívio das crianças e adultos, recebem uma diversidade de estímulos como: a luz, a sombra, o vento, a água, as plantas, que levam à percepção e ao autoconhecimento sobre suas habilidades e superação de limites.

Pensar em ambientes naturais no contexto dos CMEIS, é algo bastante desafiador, na maioria das vezes, parece até ser impossível, mas na realidade, não é! Devemos ter consciência de que a vida humana se fortalece na manutenção dos elos com outros modos de vida, outras interações e cuidados, e que estas integrações fazem parte do meio o qual o ser humano faz parte, como retrata Tiriba (2018).

O eixo principal da Educação Infantil precisa considerar as intervenções criativas das crianças, seus interesses presentes, pois é possível definir o que se ensina, mas jamais o que se aprende (Gallo, 2003). Sendo assim, as atividades que propiciem vivências ao ar livre, dentro e fora dos muros dos CMEIS, devem ser entendidas como possibilitadoras de aprendizagens, incluídas a atenção curiosa, a contemplação, as sensações, as emoções, as alegrias, entre outros.

Nessa perspectiva, será apresentado um relato de experiência com os sentidos, percepções e saberes construídos a partir da chegada de um presente, uma caixa de madeira, que a gestora da unidade e autora deste texto, recebeu em abril de 2022, e trouxe para compor um dos espaços externos da unidade CMEI Vovó Rozária.

## O Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Rozária<sup>39</sup>.



*Figura 1: CMEI Vovó Rozária, vista frontal.  
Fonte: A autora, 2022.*

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Vovó Rozária (Figura 1) é uma das 44 unidades que atende creche e pré-escola do município de São José dos Pinhais, estado do Paraná. São atendidas neste local, em torno de 122 crianças. São 30 crianças pertencentes a turma do integral (2 anos e 3 anos), dividida em duas turmas – infantil II e III, e 32 atendidas em meio período, sendo 16 pela manhã e 16 à tarde – infantil IV, da subetapa creche, e as demais (60 crianças) frequentam a pré-escola – pré I e II (primeira etapa da educação básica), e são atendidas em meio período, manhã e tarde.

Quanto ao território onde o CMEI está situado, é chamado de Bairro Águas Belas, trata-se de um local com residências e empresas, está próximo do centro do município e do Aeroporto Afonso Pena, com vias arborizadas e próximo ao rio Ressaca.

Inseridos nesse contexto, reafirmamos a importância de as crianças

---

<sup>39</sup> CMEI Vovó Rozária é um centro municipal de educação infantil, porte I, que atende 122 crianças de 2 a 6 anos, localizado no bairro Águas, município de São José dos Pinhais/PR há 30 anos. Iniciou suas atividades quando ainda os serviços eram prestados pela Secretaria de Assistência Social.

desfrutarem de um ambiente bonito, arejado, iluminado pelo sol, que ofereça conforto térmico, acústico e visual, fazemos o possível, e o que está ao alcance enquanto equipamento público de educação, para que tais experiências sejam proporcionadas de maneira que as crianças tenham contato com cuidado que devemos ter com a vida.

Por mais que seja um local bastante pequeno, possui áreas externas agradáveis, parquinho, área coberta com janelas grandes, possui locais para jardins, árvores frondosas, hortas, brincadeiras com terra, água, pedrinhas, areia e outros. Por vezes são promovidos encontros de integração entre as turmas, na qual as crianças brincam e vivenciam experiências juntas, nesses espaços.

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com um sentimento de bem-estar, em que há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia e da argila é o de proporcionar esse equilíbrio (Tiriba, 2018, p. 202).

O trecho acima de Lea Tiriba (2018), nos faz refletir sobre a importância das crianças se comunicarem com o mundo através das interações e das brincadeiras, do brincar livre, sendo essa a maneira de “se conhecerem” e “conhecerem o outro”, e o convívio com a natureza e na natureza, contribuem para seu crescimento e desenvolvimento de maneira saudável, tendo possibilidades de expandir suas relações com o mundo, com maior sensibilidade.

A importância do brincar livre na natureza para a criança é a mesma de respirar, dormir ou comer. É uma necessidade vital para a existência, a natureza do brincar é liberdade. Ao brincar ao ar livre a criança desafia seu corpo, cria o sentimento de bem-estar e pertencimento, solta sua imaginação, faz descobertas, libera emoções, conecta-se com o mundo a sua volta.

## O presente da diretora! Uma caixa de madeira, o que será que tem aí dentro?



Figura 2: Presente - Caixa de abelha.  
Fonte: A autora, 2022.

O questionamento, título desta seção proposto pelas professoras/educadoras que atendem o Projeto Itinerância<sup>40</sup>, no CMEI, deu início às investigações pelas crianças do CMEI, e muitas hipóteses surgiram a partir das observações e manuseio da caixa (Figura 2), como proposição das profissionais as investigações partiram do seguinte questionamento foi pela profissional: “Neste presente tem...” e as crianças completavam: “um brinquedo?”, “balas e chocolates?”, “é uma casinha de madeira pra gente brincar de bonecas?”, “é de pau?”, “é um banquinho para se sentar?” e assim por diante, pediram para tocar a caixa, segurar, tentaram levantar, abrir, cheiraram, colocaram a orelha próxima a

caixa para verificar se havia algum barulho, afirmaram ouvir barulhos, expressaram semblante de medo, depois deram gargalhadas, pois um colega disse que ali “morava um sapo”, esses foram alguns dos relatos das professoras/educadoras do projeto itinerância no dia do recebimento da caixa. Todas as crianças da unidade participaram do projeto, pois o projeto itinerância perpassa por todas as salas de referências (turmas).

O momento surpresa para as crianças foi a retirada de um pequeno pedaço de papelão que fechava um orifício na parte frontal da caixa de madeira, e partir daquele momento a euforia tomou conta das crianças e dos adultos, quando perceberam que daquele pequeno buraco saiam

<sup>40</sup> Profissionais que atendem as turmas e crianças para que as professoras regentes da sala referência possam realizar a documentação pedagógica, e a organização das propostas, espaços, entre outros.

“mosquitinhos”, como relatou uma das crianças, saindo em disparada para verificar para onde estavam voando as criaturinhas minúsculas.

E partindo dessa nova vivência surgiu a curiosidade em saber mais e mais sobre aqueles mosquitinhos, e com as investigações descobriram se tratar de abelhas sociais sem ferrão. As abelhinhas, como são chamadas carinhosamente pelas crianças do CMEI, pertencem a espécie da subfamília dos meliponíneos chamada de Jataí (*Tetragonisca augusta*).

Muitos questionamentos por parte das crianças e dos profissionais surgiram após a chegada das abelhas na unidade, como por exemplo: “as abelhinhas picam a gente?”, “o que elas comem?”, “elas dormem?”, “elas têm pai e mãe?”, “gente depois que acaba aqui no CMEI, vamos pra casa, elas têm casa?”, e assim como esses, muitos outros questionamentos surgiram.

A mediação do processo de aprendizagem foi sendo realizado através do incentivo à curiosidade epistemológica, movendo, inquietando, inserindo, conduzindo as crianças perguntarem, conhecerem, atuarem, reconhecerem, construir e reconstruir saberes que viessem a contribuir em suas vivências diárias e cotidianas, agora com mais um ser vivente naquele espaço.

Diariamente, a visita ao pátio das abelhas se tornou rotina na unidade para as crianças, profissionais, familiares, bem como o interesse em saber mais sobre as abelhas, os insetos polinizadores, os bichinhos que moram e visitam os jardins e a horta da unidade, bem como seu entorno, pois a maioria das crianças reside próximo ao CMEI, diariamente esse espaço trazia novas investigações, novos conhecimentos, a partir dos olhares processuais, dos ciclos, como propõe a fenomenologia do filósofo Goethe.

Houve a participação de toda comunidade escolar do CMEI para que as abelhas ficassem bem, compondo a natureza da unidade. A floricultura local teve participação, doou as flores das quais aquele tipo de abelha necessitava e apreciava (histórico levantado pelas crianças junto as profissionais; as famílias contribuíram também com flores trazidas de casa, e com o plantio em parceria com as crianças (Figura 3), essa ação aconteceu em um sábado letivo, previsto em calendário escolar tido como “dia da família no CMEI”.



*Figura 3: Plantio das flores – Sábado letivo.  
Fonte: A autora, 2022.*

Painéis informativos surgiram sobre o assunto, relação de flores preferidas pelas abelhas, tudo elaborado pelas crianças, professores, educadores (Figura 4) e famílias. Com essa prática, pode-se perceber o quanto é importante o envolvimento de todos, pois gera o sentimento de pertencimento àquele local, àquela unidade de Educação Infantil.

A partir desse novo conhecimento muitos outros vieram, uma infinidade, propostos pelas crianças, pelas profissionais, e pelos familiares como: quais são as abelhas sem ferrão que povoam o território ao redor do CMEI? Como vivem as abelhas? O que produzem? Do que se alimentam? Como cuidar das colmeias? Como retirar o mel? Os benefícios do mel em nossa saúde? Que alimentos podemos produzir com o mel? Os cuidados que devemos ter com a vida das abelhas? E a polinização? E as floradas? Quais os outros insetos que



*Figura 4: Painel de flores.  
Fonte: A autora, 2022.*

podemos encontrar nos nossos espaços externos? Onde vivem? Quais são as abelhas que tem ferrão? Por que elas têm ferrão? O que é o ferrão de uma abelha? Quem já foi picado por uma abelha com ferrão? O que acontece se alguém for picado por uma abelha com ferrão? Elas são iguais? O que comem?

A maioria desses questionamentos foram sendo conversados através do envolvimento de toda comunidade escolar, com rodas de conversa, pesquisas, textos informativos, receitas de bolos e doces, chás, curiosidades, visitas de profissionais técnicos especializados no assunto em abelhas.



Figura 5: Pátio das Abelhas.  
Fonte: A autora, 2022.

O local escolhido para as abelhas ficarem ganhou o nome de Pátio das Abelhas (Figura 5), foi nomeado assim pelas crianças, considerado por elas o local mais gostoso para se ficar, diariamente as crianças apreciavam bastante acompanhar o ritmo de vida das pequenas abelhas. O pátio das abelhas foi considerado também um local de visitação, pois as crianças convidaram os membros das famílias ou qualquer outra pessoa que viesse visitar a unidade para conhecerem e observarem as abelhas.

A partir desse movimento de interesse pelas abelhas sem ferrão, o CMEI aderiu ao programa “Colmeias Urbanas” do município de São José dos Pinhais e do governo do Estado do Paraná, e com isso recebeu mais uma colmeia de abelhas Jataí.

Fazendo parte desse programa, passou a receber assistência, acompanhamento e monitoramento das colmeias e das abelhas, bem como, cursos, cartilhas e outros suportes da Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Secretaria Municipal de Educa o, através do Programa de Educa o Ambiental do município para os profissionais da unidade.

Os espaços na escola de Educa o Infantil devem proporcionar a



*Figura 6: Retirada do mel para degustação. Fonte: A autora, 2022.*

experimentação de texturas, sons, cheiros, sabores, movimentos, pausas, sentimentos como observado na (Figura 6) com potencial lúdico, criativo, interativo, permitir a exploração livre, o imaginário. Precisam ser espaços vivos, mutantes, que ganham novos elementos e sentidos.

### **E a natureza, a estética e a Educação Infantil, o que tem em comum?**

Os espaços externos desempenham um papel fundamental na rotina das crianças, esse contato é pacificador, restaurador, proporciona melhor equilíbrio emocional, pode-se vivenciar múltiplas formas de relação interpessoal e intrapessoal, além das descobertas, encantamentos.

Pensar o diálogo entre ética e estética na formação humana, significa considerar os aspectos culturais, sociais e as condições de desenvolvimento que demarcam a vida dos seres humanos, a fim de apresentar possibilidades que sejam condizentes com as particularidades inscritas em seu momento de vida.

Mais do que simplesmente agregar elementos que representem individualidades nos limites físicos do espaço-ambiente, tal inclusão sugere compreender a amplitude marcada pelo protagonismo dos envolvidos nesse contexto. Desde o direito à expressão e manifestação de gosto e sensibilidade, ao modo particular que cada ser humano tem de interagir com o mundo, de percebê-lo e defini-lo. Com isso se concretizam experiências singulares a cada sujeito, subjetivas.

Cada momento vivido pela criança pode ressoar em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na Educação Infantil, com novas possibilidades de aprofundar o conhecimento, transcender o mundo conectando o interior e exterior, enfim, constituir

sua rede de relações.

Um lugar que se torna habitável ao conter elementos que representam escolhas da perspectiva dos envolvidos, possibilitando sua vinculação a esse contexto, por ser significativo para eles. Em um sentido prático, tornar o espaço-ambiente, como cita Vieira (2018) habitável para as crianças, se deve à observação constante que os adultos fazem de suas ações e modos de interação no meio em que estão inseridas, compondo uma rede de oportunidades que contempla a dinâmica dos detalhes construídos e expressos pelas crianças, de interação com o meio nos quais são geradas novas demandas que alimentam a prática educativa.

Segundo Vieira (2018), os objetos escolhidos para compor o espaço-ambiente, sua estrutura física, toda materialidade desse contexto, as necessidades e demandas intrínsecas às crianças em seu momento de vida, demarcam a especificidade da instituição de educação infantil, que se concretiza em uma proposta pedagógica efetivada na prática educativa por meio de uma perspectiva didática renovada, e é assim que todos os envolvidos (comunidade escolar do CMEI Vovó Rozária) nesse processo de ampliação das aprendizagens e conhecimentos cotidianamente juntos.

É preciso romper com a pedagogia tradicional, que apresenta à criança situações controladas e previstas pela visão do adulto, figura como ponto de partida para propiciar a ampliação do campo da experiência estética, enunciada por uma didática que considera sua dimensão comunicativa transcendente.

Na direção de uma pedagogia da Educação Infantil que: escuta o que se passa com a criança em seus processos interativos como o essencial à prática educativa; elege elementos provocadores e desafiadores para constituir oportunidades às crianças construir sua própria cultura, em interlocução com a cultura do adulto, e, assim, expressar seu currículo.

Os objetos, as cores, a luminosidade, os cheiros, os sons, a transparência, às oportunidades geradas pela organização desses elementos em situações de interação, as quais se constituem a partir da flexibilidade dos elementos citados, apresentam-se como possibilidade da criança exercer sua autonomia frente às diferentes dimensões do desenvolvimento, mobilizada por interesses que deflagram suas demandas.

A experiência de interação do ser humano com a natureza e os lugares habitados é um apelo à experiência estética e à criatividade, pois, em seus espaços cotidianos estão bastante presentes a busca pelo belo natural e os traços da criação de sublimidades, repletas de significações que acabam por configurar os modos de viver e as construções culturais dos grupos que os compartilham, e esse potencial é evidenciado nas vivências, nos encontros e nas trocas de todos os envolvidos, em especial com o referido projeto da caixa de abelhas sem ferrão do CMEI Vovó Rozária, bem como outros que virão.



*Figura 7: Momento de contemplação.  
Fonte: A autora, 2022.*

Dessa interpretação da contemplatividade como postura ativa comunga Schopenhauer (2001), para quem contemplar é participar da vontade do belo, ceder à força da natureza que chama o ser humano à contemplação (Figura 7), que encontramos nas delicadezas de alguns momentos no CMEI. A intuição, ativa no estado contemplativo, permite ao contemplador captar das obras de arte a mesma visão intuitiva que teve seu criador.

Encontramos na natureza, nas vivências, nas interrelações a beleza estética simples e complexa da vida como percebemos na figura 7, é nesse sentido que a ressignificação do mundo, da vida, a partir da experiência estética, passa a ser uma questão também educativa e social. É desafio para a educação ambiental chamar a atenção para a importância da necessidade estética para o ser humano e oportunizar lhes vivências sensibilizantes, com pluralidade de saberes a respeito da ética e estética nas relações entre os seres humanos e o território que vivem.

Do lado de fora das paredes das salas do interior do CMEI, encontramos a luz, o sol, o frio, o calor, o azul, o branco, o cinza, o rosado, cores que pintam o céu diariamente as árvores, a chuva, as nuvens, o fogo, o ar, a terra e a água. Nesses espaços externos as crianças são livres para se movimentar, escorregar, pular, correr, balançar. Podem também semear, plantar, colher, em tais vivências o papel do adulto é de extrema importância, pois é ele quem trará tais possibilidades, com criticidade, sensibilidade, aproximação, disponibilidade, escuta atenta. Trata-se de um processo em construção, o qual as profissionais da unidade encontram-se neste momento, o olhar refinado, revisitando as ações, centralizando e focando nos desejos e no agir dos pequenos.

Os locais que atendem bebês, crianças pequenas e bem pequenas, precisam ser espaços com sinais relacionais e qualidades estéticas, sendo algo sensível aos padrões e que possibilitem conexões.

O projeto da caixa das abelhas foi desafiador, intenso e envolvente, a partir dele, diariamente devemos repensar a forma de fazer educação, fundar um discurso envolvendo a natureza, a estética e a educação infantil pensando numa educação não na pura transmissão de novos conhecimentos ecológicos, mas em vivências significativas que suscitam reflexões sobre a lógica que sustenta um modelo de desenvolvimento profundamente enraizado nas construções sociais, o olhar estético não interroga, mas deixa fluir, deixa ocorrer o encontro entre a sensibilidade e as formas que lhe configuram emoções, recordações, este projeto bem como outros que virão futuramente, fomentando vivências com e na natureza, sendo orientadas por uma ciência comprometida com a busca de relações humanas mais que humanas.

O CMEI Vovó Rozária é um local de encontros e de relações, no qual profissionais, famílias, crianças cotidianamente têm modos de aprender e explicar as coisas do mundo. A dimensão estética é uma característica essencial do aprendizado, do conhecimento e das relações.

Prazer, estética e brincadeiras são importantes para qualquer ato de aprendizagem e construção do conhecimento, deve ser considerado algo agradável, prazeroso, divertido, atraído e divertido, tornando se uma qualidade pedagógica do espaço educacional.

As experiências que o contato com a natureza proporciona são

infinitas. Cheiros, texturas e cores aprimoram os sentidos em uma visão positiva do mundo que a cerca, despertando a percepção ecológica da realidade, em que as interações entre os seres, coisas e fenômenos tendem sempre para um todo coerente e complexo (Tiriba, 2018, p. 234).

Para os pequenos habitantes do CMEI, o respeito, a generosidade e o compromisso com o desaparear, com o brincar livre e heurístico devem ser a regra. O trabalho tem como intencionalidade proporcionar uma vastidão de possibilidades, de caminhos, de organizar espaços que contemplem o faz de conta, a literatura, de possibilitar experiências, de mediar interações, de procurar garantir que seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BNCC, 2016) estejam implicados no contexto diário, de proporcionar a integração com seus pares e com os adultos, de provocar investigações sobre o mundo que os cerca e sobre os mistérios que a natureza em toda a sua grandeza é capaz de revelar.

Em seu artigo “A natureza e o lugar habitado como âmbitos de experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano - ambiente”, as autoras Marin e Kasper (2009), elencam referenciais teóricos da fenomenologia e do campo da filosofia estética utilizando Quintas (1992), para dialogar, considerando que os lugares habitados passam a ser uma riqueza de realidades valiosas a formar novos âmbitos de vivências, natureza e espaço, convertem-se no invisível que se dá a expressão e lhe inspira o poder da criação, com os pensamentos de Merleau-Ponty e Dufrenne, evidenciando em seu texto que a fluidez e o colorido imperando sobre a forma que Bachelard, alimentam a poética que ensina ao ser humano um novo modo de ver o mundo, de sentir, de pensar, de expressar e de ser .

Proposições como a do projeto aqui apresentado e outras, servem para ampliar aquilo que vibra dentro das crianças, tendo como base a escuta e a observação, a valorização da autonomia, da liberdade e do cuidado “na e com a” natureza, visando uma educação - ambiental menos antropocêntrica (para o benefício exclusivo da humanidade) e que preconize mais experiências estéticas na natureza, despertando a sensibilidade que permite apreciar, elevar a imaginação e criar, com percepção marcada pela sensibilidade, pela afetividade e pela memória.

## Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 05/2009. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category\\_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192)>
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2016.
- GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Marcio. (org.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- IARED, Valéria Ghislotti; FERREIRA, Alberto Cabral; HOFSTATTER, Lakshmi Juliane Vallim. Por mais experiências estéticas da natureza em escolas públicas de educação básica. **Educar em Revista**, [S.l.], nov. 2022. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/78109/47701>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- MARIN, Andréia Aparecida; KASPER, Kátia Maria. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 267-282, 2009.
- ROMER, Rafael. Nada pode ser separado da natureza. **IT FORUM@HOME**, p. 4, 22/abril/2021. Disponível em: <https://www.itforum.com.br/noticias/it.forumhome-nada-pode-ser-separado-da-natureza-defende-ailton-krenak/amp/>
- LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. [online]. n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <http://www.sielo.br/pdf/rbedu/n19/n19ao2.pdf> Acesso em: 19/10/2023
- SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. Referencial Curricular De São José dos Pinhais. SEMED, 2019.
- SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das Correntes em educação ambiental**. In: M. SATO; I. C. M. CARVALHO (org.). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed. P. 17-45, 2005
- SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e representação**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- TIRIBA, Léa. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, jan-abr. 2017, p. 72-86.
- TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como Direito e Alegria**: em busca de pedagogias

- ecológicas, populares e libertárias. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2018.; Profice, 2018.
- VECCHI, Vera. Que tipo de espaço para viver bem na escola? In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.
- VIEIRA, Daniele Marques. **A constituição do eu e o espaço pedagógico na educação infantil**: formação para a docência. Curitiba: 2011. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4538\\_3347.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4538_3347.pdf) Acesso em: 19/10/2023.
- VIEIRA, Daniele Marques. O espaço-ambiente em uma perspectiva estético-didática para pensar a prática educativa e o currículo na educação infantil. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 161-183, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/198472381940201816> Acesso: 19/10/2023
- INSTITUTO ECOFUTURO. **Educação e natureza**: inspirações e práticas na comunidade escolar. 2021. Disponível em: <http://www.ecofuturo.org.br/educacao-e-natureza-inspiracoes-e-praticas-na-comunidade-escolar/>

## **A brincadeira de cozinha e o processo formativo: relato do percurso vivido**

Geisiele Massola Araujo

Geovane Gomes

*Por isso é que a formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996 p. 39).*

### **Uma pitada do percurso**

Este relato pretende revelar o percurso, com o qual a equipe pedagógica (professoras, pedagogas e diretora) do CMEI Angelina Sass da Silva buscou planejar e avaliar contextos educativos/investigativos potentes para o desenvolvimento infantil, dialogando com as curiosidades e interesses infantis, construindo sentidos que possam nos dar apoio para este trabalho. Assim, ao mesmo tempo em que documentamos o processo de construção do nosso fazer pedagógico, revelando nossas escolhas, também construímos sentido para nossa prática pedagógica, refletindo as possibilidades que surgem a partir dos caminhos que buscamos trilhar, enquanto pesquisamos para aprimorar nossa prática. E busca também revelar como o planejamento no CMEI Angelina se materializou em práticas que revelam a concepção de criança e infância potente, e que permite a cultura da infância se fazer presente no cotidiano, no qual a criança que tem voz e vez. Como recorte do planejamento realizado para as formações da equipe, escolhemos evidenciar o contexto da Brincadeira de Cozinha, como forma de dar visibilidade ao processo formativo que aconteceu no CMEI Angelina durante o ano de 2023.

### **Conhecendo um pouco do contexto**

O Centro Municipal de Educação Infantil Angelina Sass da Silva,

localizado na Rua Luiz Karas, 111 de Araucária, Paraná, atende a etapa creche em período integral, que compreende o atendimento a bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade. No ano de 2023 tivemos sete turmas, sendo uma turma de Infantil Bebê, duas turmas de Infantil I, duas turmas de Infantil II e, por fim, duas turmas de Infantil III, totalizando cento e trinta e quatro crianças.

Neste contexto, atuando na função de diretora e pedagoga, pretendemos, a partir de nosso olhar sobre o cotidiano, narrar o processo formativo com a equipe de professores, resultando em uma prática que prioriza e evidencia a cultura da infância.

Como menciona nossa proposta pedagógica de 2022, na educação infantil, o cuidar e o educar são processos indissociáveis, e toda prática pedagógica deve prioritariamente evidenciar as potencialidades das crianças e bebês, respeitando suas singularidades e evidenciando-os como produtores de cultura e protagonistas de todo processo de aprendizagem. O conceito de cultura da infância contribui para nosso entendimento da criança como sujeito social, capaz de intervir, modificar e atuar na dinâmica cultural e social dos sujeitos. Sarmiento (1997, p. 20) nos diz que “A consideração das crianças como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. Com essa compreensão, as brincadeiras estão sempre presentes no cotidiano, afinal, brincar é um ato complexo e, com essa ação é possível compreender a forma como as crianças e os bebês se relacionam e se comunicam com os elementos do mundo, com a natureza e com os outros.

Nos espaços externos, somos contemplados pela natureza, que entre árvores, arbustos, gramados, pedras e areia formam um gigantesco quintal que possibilita o brincar livre de crianças e bebês. Esses espaços contam com parque de gramado, parque de areia, parque de troncos e pedras, horta, gramado com manilhas e canto do brincar heurístico (Figura 1).



*Figura 1: Espaços externos do CMEI.  
Fonte: A Autora, 2023.*



*Figura 2: Crianças e bebês ocupando e dando significados aos espaços.  
Fonte: A Autora, 2023.*

As crianças mostram claramente uma grande preferência pela exploração das áreas externas da Unidade (Figura 2). Sendo perceptível nessas relações com o espaço, a busca constante pelas novidades e, mesmo que os contextos já sejam conhecidos pelas crianças e bebês, se permitem novos desafios, reinventam formas de explorações, refletem, constroem teorias, manipulam os objetos e elementos dispostos, e, pouco a pouco, compreendem o contexto social e cultural do mundo em que estão inseridos.

A exploração no espaço externo por crianças e bebês depende de um adulto que garanta essas possibilidades. Esse assunto é abordado por Léa Tiriba, em seu artigo "Crianças da Natureza", em que a autora aponta caminhos possíveis, destacando três objetivos "o primeiro desafia uma cultura antropocêntrica que entende os seres humanos como autônomos, superiores. O segundo busca reinventar os caminhos de conhecer, numa perspectiva que considere as múltiplas dimensões do humano. O terceiro convida a dizer não ao consumismo e ao desperdício de recursos naturais".

Em relação aos objetivos propostos por Tiriba (2005), envolvem ideias de que é preciso "religar as crianças com a natureza: desemparedar. Essa prática é bastante comum em nosso CMEI, fruto de estudo e reflexão, pois sabemos dessa importância e valorizamos muito o brincar fora da sala de aula. Entretanto, foi um processo de construção em que houve algumas dúvidas e questionamentos, "isso é muito perigoso!" "... isso não vai dar certo!..." "vai muita areia no cabelo!" "...os bebês vão comer as pedrinhas!". Essas e outras manifestações destacadas pela equipe evidenciavam uma concepção de mundo focada no adulto, desconsiderando demandas próprias da criança. Percebe-se, então, que o adulto brincante precisa dialogar com a sua criança interior e estar por inteiro (corpo e intenção) na relação com as crianças e bebês. No segundo objetivo, a autora propõe "reinventar caminhos de conhecer", pois conhecer é sentir, é viver práticas cotidianas de cuidados com a horta, jardim (plantio, rega, observação), investigar a vida dos insetos e pequenos seres, observar os detalhes das folhas, da teia de aranha... É necessário ressignificar olhares, dar atenção às miudezas, aos detalhes que evidenciam o percurso da descoberta de cada criança, e, portanto, ser um documentador. Os registros (fotografias, vídeos, desenhos etc.) demonstram momentos únicos vivenciados pelas

crianças, permitindo-nos realizar outra forma de documentação pedagógica reveladora, as mini-histórias, que abordaremos mais adiante. E, por último, Tiriba (2005) propõe dizer não ao consumismo e ao desperdício, refletindo e ressignificando as práticas tradicionais que constituem a realidade de muitas escolas.

Em nossa realidade, é importante destacar o papel da família na valorização da criança como ser social, entendendo-a como sujeito histórico e de direitos, que têm necessidades e vontades. Por essa razão, buscamos dar novos sentidos à vinda das famílias no CMEI, inserindo-as em nossa rotina, convidando-as para brincar, tocar instrumentos, envolver-se com horta e jardim.

Outro aspecto que precisa ser salientado, neste contexto de construção da educação infantil que acreditamos emancipadora de toda a comunidade educativa, é a preocupação com a sustentabilidade. Desse modo, adotamos o uso de copos e canecas para evitar o desperdício de copos descartáveis, usando-os apenas eventualmente; utilizamos materiais recicláveis nas brincadeiras, incentivamos a separação do lixo, o reaproveitamento de materialidades, o reuso, entre outras práticas. Isso implica em valorizar em nossas práticas com crianças e bebês, o uso de materiais (com segurança) que de algum modo precisam ser ressignificados em nossa sociedade, como por exemplo, cones, carretéis, palletes, cds, caixas de cds, entre outros. Assim, os materiais não estruturados e não convencionais compõem contextos brincantes em nosso cotidiano. Dentre os materiais não convencionais são utilizados os elementos da natureza nas brincadeiras... areia vira bolo na confeitaria; pedras se transformam em jogos; esqueletos “dão vida” a dinossauros escavados no parque de areia... enfim um mundo de possibilidades surge do encontro das crianças e bebês com essas materialidades. Pensar sobre o uso dessas materialidades em práticas cada vez mais afinadas com a criança potente, necessita de um adulto com muita intencionalidade pedagógica em seu fazer e conectado com sua criança interior.

### **A formação com a equipe**

O processo formativo vem sendo constante, pois sentimos a

necessidade de aprimorar as práticas pedagógicas, estudando e refletindo sobre elas. Durante o percurso construído, fomos coletivamente definindo nossas necessidades formativas com base naquilo que não sabíamos ou necessitávamos saber mais. Assim, a cada ano, o foco formativo foi mudando a partir do diagnóstico elaborado com base em nossa prática anterior. Durante esses anos, estudamos a importância da conexão das crianças com a natureza e o entorno; o grafismo infantil, o jogo, a leitura, o brincar, a arte, cantos do brincar e o brincar heurístico.

Ao final de 2022, fizemos um diálogo sobre as brincadeiras preferidas das crianças e bebês e a equipe foi unânime em apontar a brincadeira de cozinha e o brincar heurístico como centrais em suas preferências. O brincar de cozinha sempre esteve presente nas brincadeiras das crianças no CMEI, porém nossa intenção é entender as múltiplas relações desse brincar, no planejamento intencional da equipe. Assim, buscamos refletir sobre a importância dessas brincadeiras no planejamento cotidiano, sua relação com a seleção e organização de materialidades e espaços, as relações com os campos de experiência, os direitos de aprendizagens e suas relações com o desenvolvimento infantil, os modos de ser, sentir e estar no mundo das crianças e bebês.

Diante desse contexto, a formação foi sendo construída tendo como base nossa própria experiência, engajadas na perspectiva contra hegemônica, crítico-transformadora, apontada por Paulo Freire em sua obra, e aqui relocalamos parte da epígrafe deste nosso capítulo para sintetizar o que defendemos “[...] na formação permanente dos professores, o fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1996, p. 39).

Desse modo, ao planejar e refletir sobre a prática do brincar, o professor precisa olhar para os registros e apontar as mudanças e adequações necessárias para que a brincadeira traga cada vez mais elementos que enriqueçam as possibilidades de exploração, imaginação, construção de sentidos e significados para crianças e bebês. O olhar para os registros deve permitir ao professor repensar e reorganizar o contexto da brincadeira e, para que seja um convite especial, é importante partir de suas observações sobre as minúcias do brincar das crianças, investigando

seus interesses e curiosidades, que nos mostram caminhos a seguir. Neste caso, no CMEI Angelina, a construção do brincar de cozinha tornou-se nosso foco de pesquisa, intervenção e observação.

Brincar de cozinhar faz parte do universo infantil há tempos, pois uma das primeiras práticas sociais vividas por bebês e crianças, no ambiente familiar, é o ato de cozinhar, por isso, quando chegam ao CMEI, as crianças e bebês já viveram várias experiências na cozinha, ao acompanharem quem faz as refeições, ao serem alimentadas etc. A partir desse enfoque da cultura na vida das crianças, nosso foco esteve voltado a entender como as crianças brincam, quais são suas ações de interesse, objetos, materialidades, espaços e colegas preferidos para o brincar e como nós, adultos, precisamos aprender sobre como crianças desde bebês brincam e exploram possibilidades, para oferecer contextos cada vez mais potentes para a ampliação de repertórios no planejamento para os pequenos e pequenas. Nesse processo de estudo-reflexão, interessa-nos revelar a importância de assumirmos a postura de adulto brincante, mediador e ouvinte, pois sabemos que as interações são constitutivas da experiência humana e somente com elas transformamos nossas formas de pensar e educar para as infâncias.

As interações de bebês e crianças com outros indivíduos e com o meio (natural, físico e social) ocupam destaque no desenvolvimento infantil, do ponto de vista histórico-cultural. Para Vygotsky (1984), a formação ocorre na relação da criança com o seu entorno, nas relações sociais. Portanto, as práticas educativas que ocorrem no cotidiano da Educação Infantil precisam estar organizadas para privilegiar o protagonismo compartilhado por adultos e crianças, permeadas por relações afetivas, concebendo a criança como um ser potente e portador de conhecimentos. O adulto que cuida de um bebê, por exemplo, além dos cuidados físicos, imprime também representações sociais (imagens, ideias, expectativas) que o inserem no mundo da cultura.

É importante destacar que, dentre os materiais utilizados para nossa formação, muitos foram buscados na página do Observatório da Cultura da Infância (OBECI<sup>41</sup>), criada por Paulo Fochi. Trata-se de uma comunidade

---

<sup>41</sup> <https://www.obeci.org/>

digital de apoio ao desenvolvimento profissional, pois entendemos que a pesquisa orientada por Paulo Fochi é de extrema relevância para a nossa formação, pois sua experiência como professor da Unisinos e coordenador do OBECI reafirma o compromisso com a construção do conhecimento a partir da relação teórico-prática, na ação pedagógica, sendo a criança a protagonista desse processo. Esse referencial teórico nos permite repensar o modo de planejar os contextos educativos/investigativos visando superar formas burocráticas, repetitivas e improvisadas de planejamento. Assim, quando alinhamos essa visão de planejamento à estratégia da Documentação Pedagógica, construímos um modo de planejar que atende à tripla temporalidade que a estratégia nos exige, ou seja, olhar o passado para produzir o presente e projetar o futuro (FOCHI, 2019).



*Figura 3: Contextos de aprendizagem.*

*Fonte: A Autora, 2023.*

Na primeira reunião pedagógica de 2023, pensando sobre o planejamento de contextos educativos/investigativos (Figura3)

retomamos os conceitos do “Brincar Heurístico”, com base em Elinor Goldschmied (2006).

Experimentamos o brincar em contextos investigativos envolvendo elementos da natureza, brincadeiras com luz e sombra, brincadeiras com materiais não estruturados, cesto dos tesouros, jogo heurístico, e bandeja de experimentação (Figura 4). Esses conceitos nos ajudam a compreender que, manipulando objetos e brincando de faz-de-conta, a criança entra no mundo da cultura e, desse modo, começa a operar com os elementos dessa cultura. Esse brincar garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil.



Figura 4: Reflexão acerca do brincar.  
Fonte: A Autora, 2023.

Os contextos investigativos planejados e previamente organizados, na brincadeira de cozinha, constituem-se como continuidade do brincar livre. Essas brincadeiras espontâneas que acontecem no quintal do CMEI, ao serem observadas e refletidas, permitem ao professor o preparo de um convite para o brincar simbólico, em forma de contextos elaborados em espaços e com materialidades cuidadosamente selecionadas e organizadas.

Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica. Sabemos que a organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos e que o ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança e, ainda, que o contexto de brincadeira/investigação/aprendizagem passa pela organização de um planejamento reflexivo.

Também ficou combinado, como tarefa para a equipe, que a partir dos elementos trazidos por Paulo Fochi sobre o planejamento de contextos, de investigação/aprendizagem (interesse, zona de investigação e perguntas generativas). É possível planejar a brincadeira de cozinha para levar o contexto investigativo para as crianças, a fim de colher informações que nos auxiliem a pensar nas perguntas generativas (que geram ou têm a propriedade de gerar) para professores e crianças, a respeito da pesquisa que estamos realizando sobre o brincar na cozinha, e que podem nos ajudar a valorizar, no planejamento, esse brincar e todas as suas relações. Pensamos coletivamente a proposta de construir, no espaço externo, uma cozinha que permita o brincar de cozinha com todas as possibilidades, incluindo o uso de água. Pensar no projeto (definindo um local, já que será um canto fixo), nos materiais para execução e nas materialidades que irão compor o espaço. Na reunião seguinte estudamos o conceito de mapa conceitual e de constelação para nos ajudar a pensar o planejamento investigativo nesta brincadeira.

Além das quatro reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar, contamos com a hora atividade que, há algum tempo, é um direito concedido pelo município. Mas somente em 2022 se efetiva regularmente com a prática com quatro horas de atividades semanais. Em 2023, esse tempo foi ampliado para oito horas semanais, e, conforme prevê a legislação em 2024, a previsão é de que haja mais  $\frac{1}{3}$  de hora atividade, ou

seja, a carga horária semanal do professor será de 40 horas mais um terço dessas horas destinado à hora atividade. Esse tempo é dedicado ao planejamento, documentação, avaliação do trabalho e formação.

Dentre as estratégias formativas com a equipe, temos experienciado as brincadeiras infantis, com organização de espaços e materialidades (contextos) que permitem aos adultos deslocarem-se de seu papel inicial, de professores, para buscar compreender como a criança pode se relacionar com espaços, tempos e materialidades, quais curiosidades podem ter e quais as possibilidades de brincar (Figura 5). Durante o brincar de cozinha e utilizando diversos materiais, as professoras criaram diferentes receitas, o que despertou ainda mais as potencialidades criativas.



#### **PANQUECAS DO AMOR**

Feito com massa da paixão, castanhas da conquista, ovos do coração com leves pitadas de sensações. Ao comer você viverá eternas emoções.

Professora Rosi.



#### **PUDIM DOS SONHOS**

Com os mais inusitados ingredientes, este pudim tem o poder de transportar quem o aprecia para outra dimensão.

Professora Camila.

*Figura 5: O adulto brincante.  
Fonte: A Autora, 2023.*

Os desafios que são lançados e relançados durante esses encontros formativos constituem uma linha de continuidade que nos permite ir tecendo uma rede de conexões de ideias que vamos colocando em prática, registrando e refletindo. O livro “Cozinhando no Quintal”, de Renata Meirelles, traz imagens dos pratos preparados pelas crianças e belas

narrativas poéticas elaboradas pelas crianças e nos serviu de inspiração para um dos encontros formativos, em que organizamos um contexto para a realização de pratos culinárias, descritos de forma poética pelas professoras. Outro material utilizado, e que está facilmente acessível no Centro de Documentação online do OBECI, é o livreto “O Brincar de Cozinha EMEI João de Barro<sup>42</sup>”. Também foi utilizado como referência para os estudos, uma reflexão sobre a matéria intitulada “Uma cozinha suja, muito suja...”<sup>43</sup>, publicada na revista ReVirEI sobre uma experiência portuguesa que é bem interessante.

Uma segunda estratégia é a análise de outros modelos possíveis, como no caso, os que encontramos documentados no site do OBECI, que nos permitem dialogar sobre outras práticas diferentes das nossas, passando pelo diálogo do que é possível reverter em prática pedagógica nossa. Ainda, como estratégia formativa, organizamos ampliações culturais, dentro e fora da unidade (visita a teatro, museus, exposições etc.), pois entendemos que são formas de ampliar conhecimentos, saberes, experiências que constituem nossa humanidade, promovendo um olhar mais diverso sobre a realidade.

Outras formas encontradas por nossa equipe é a análise reflexiva do planejamento, que acontece antes ou depois do planejamento. De forma antecipada, podemos discutir coletivamente, pensando em vários elementos do planejamento e sua previsibilidade. O registro reflexivo posterior, forma que encontramos para refletir sobre o planejamento através da escrita, nos permite o diálogo entre a equipe, com abertura a questionamentos e indagações que nos fazem pensar em limites e possibilidades para a continuidade da experiência com crianças e bebês. Nesse processo, a professora pedagoga realiza questionamentos sobre as práticas pedagógicas que são planejadas semanalmente, no próprio planejamento das professoras, estas registram devolutivas sobre o que não ficou explícito no processo, prevendo, em próximas práticas, algo que pode ser melhorado. O hábito de fazer o registro reflexivo no planejamento é uma forma que encontramos de evidenciar aspectos das práticas realizadas para retomadas. Esse movimento permite-nos dar sentido ao

---

<sup>42</sup> <https://heyzine.com/flip-book/14de73b546.html#page/1>

<sup>43</sup> [https://issuu.com/revireirevista/docs/revirei\\_n\\_2\\_-\\_final\\_definitivo\\_iss/12](https://issuu.com/revireirevista/docs/revirei_n_2_-_final_definitivo_iss/12)

que estamos fazendo, evidenciando cada vez mais a intencionalidade em nossas ações e essa prática está ficando mais consistente a partir deste ano. Possibilita-nos a tomada de consciência para a abertura que precisamos ter diante das mudanças decorrentes das escolhas que são feitas no planejamento.

A respeito dessa abertura ao novo, à escolha, ao desconhecido, à imprevisibilidade, Morin (2017) elabora um conceito importante, a *ecologia da ação*:

Toda ação, uma vez iniciada, entra num jogo de interações e retroações no meio em que é efetuada, que podem desviá-la de seus fins e até levar a um resultado contrário ao esperado” e acrescenta que “as consequências últimas da ação são imprevisíveis (Morin, 2017, p. 61 *apud* Fochi, 2019, p. 100).

Em relação aos desafios, que nos propusemos nos encontros formativos, em 2023 pensamos em ocupar os espaços externos disponíveis (pátio, jardim, canto do brincar heurístico), e construir espaços de brincar de cozinha nas salas de referência e um espaço de cozinha externo, para o qual tivemos que solicitar a ajuda dos pais da comunidade.

### **A construção da cozinha**

Nos encontros formativos, fomos nos desafiando a ocupar os espaços externos disponíveis (pátio, jardim, canto do brincar heurístico), a construir espaços de brincar de cozinha nas salas de referência e um espaço de cozinha externo, para o qual tivemos que solicitar a ajuda dos pais da comunidade. Fomos, aos poucos, tentando descobrir quem poderia nos auxiliar na tarefa, dialogando com aqueles/aquelas que sabíamos possuir conhecimentos em alvenaria. Esse diálogo com a comunidade, para realizar a pesquisa e descobrir alguém que pudesse nos ajudar, foi um trabalho de garimpo. Em nossas conversas com a equipe, fomos definindo o local (de preferência onde tivéssemos um ponto de água disponível), pois a equipe é unânime em afirmar que não é possível cozinhar sem água. E realizando o esboço de como seria a construção. Alguns pais da comunidade são autônomos e quando possuem tempo livre se dispuseram a ajudar (Figura 6).



*Figura 6: Construção da cozinha externa.  
Fonte: A Autora, 2023.*



*Figura 7: Cozinha no quintal.  
Fonte: A Autora, 2023.*

O pai da Maria Rafaela, do infantil 3A, Rafael, se prontificou, na medida de sua disponibilidade, para realizar o desafio. E em dezembro de 2023, eis que nossa cozinha tomou forma (Figura 7). permitindo diversas interações com os elementos e estimulando ações inventivas entre as crianças.

### **O mapa conceitual**

Durante o processo formativo, a equipe foi desafiada a construir o mapa conceitual/constelação a partir dos campos de experiências, analisando e refletindo sobre conceitos e conhecimentos que possam estar relacionados e estabelecendo um relançamento projetual da brincadeira de cozinha. A partir dos mapas conceituais elaborados pelas professoras, foi realizada uma síntese das ideias, conforme a figura 8.

Com esse exercício, fomos percebendo que o brincar de cozinha se constitui como uma atividade permanente, pois permite a construção da experiência, que é construída pela diversidade, continuidade e interações, conforme nos mostra Augusto (2015, p. 111-117):

A criança pode se envolver com as propostas que lhes são feitas com a curiosidade própria da experimentação dos cientistas, a criatividade da inovação dos artistas experimentais, a prática que conduz todas as ações no dia a dia, a sabedoria da memória de situações já vividas. Mas a mais importante característica dessa experiência reside na sua capacidade de transformação.

Definimos, então, que a Atividade Permanente de Brincar de Cozinha será incorporada no roteiro semanal de planejamento, que contempla: o acolhimento, a roda de conversa, o jogo, o portfólio, a leitura, a contação de história, o movimento. A atividade permanente permite construir a experiência de aprender, pois, conforme aponta Vygotsky (2012, p. 22), “Compreende-se assim facilmente a importância que tem para a vida do homem a conservação da experiência anterior, na medida em que facilita a sua adaptação ao meio exterior, criando e elaborando hábitos regulares que se repetem em condições análogas”. Cabe salientar que, na construção do mapa conceitual, várias questões reflexivas foram apontadas pelas professoras, dentre as quais destacamos: todas as crianças têm interesse em brincar; brincar em agrupamentos menores em algumas situações é

mais relevante para observação e registro; brincar com elementos da natureza (pedras, areia, flores, caules, gravetos, folhas, água, terra, argila) é tão ou mais eficaz do que utilizar alimentos; ampliar a quantidade de utensílios (quanto mais melhor); precisamos de mais água durante a brincadeira; quais os utensílios preferidos? reais ou brinquedos? cozinhar como um ato de cuidado; realizar receitas com as crianças; receitas comestíveis ou brincantes?

Uma questão que surgiu, apontada como incomodo, por algumas professoras e que passamos a dialogar sobre, foi o seguinte: Enquanto um minigrupo brinca de cozinha, as demais crianças precisam estar em uma brincadeira bem interessante, pois as transições ficam mais difíceis se não houver um planejamento nesse sentido. Muitas crianças choram se não forem as primeiras e, após um bom tempo brincando, não querem retornar ou ir pra outro espaço, fato que gera frustração e, conseqüentemente, choro. Pensamos sobre a realização de combinados, bem dialogados com as crianças, que, quanto maior a frequência da brincadeira, melhor será. Além disso, podemos pensar na estratégia de organizar dois minigrupos, ou mais, que brincarão de cozinha em espaços distintos.

Algumas questões surgem a partir da forma como olhamos para nosso cotidiano: estamos com olhos, ouvidos e todos os sentidos na expectativa de conhecer as respostas em nossas pesquisas com crianças e bebês ou já sabemos, de antemão, o que vamos encontrar? Pesquisamos como as crianças aprendem, fixadas em teorias já conhecidas? Ou problematizamos e buscamos compreender as formas genuínas expressas por crianças e bebês em seu maravilhamento de conhecer o admirável mundo novo?

O modo de conceber o planejamento e sua abertura para o novo, para o imprevisível, não fez parte de nossa trajetória acadêmica, que tão pouco contribuiu com a formação de um olhar sensível a respeito de uma criança que é protagonista. O professor brincante que se coloca diante da imprevisibilidade em seu planejamento, está aberto a valorizar aquilo que poderia não ter tanta importância, para um adulto que não vive em contextos com crianças. Desse modo, o professor sabe que uma 'simples' brincadeira de cozinha pode potencializar habilidades e aprendizagens das crianças. Conforme veremos adiante várias perguntas foram ajudando a estruturar o espaço, as materialidades e a diversidade de conexões possíveis em seu intercâmbio, de modo a se estruturar no planejamento aquelas que seriam disponibilizadas na brincadeira.



## A brincadeira de cozinha

Entre o ir e vir do processo formativo sobre a brincadeira de cozinha, percebemos o quanto alimentar a imaginação das crianças permite que elas construam novos repertórios para brincar, e que, durante a exploração de espaços e materialidades, lá está o brincar de cozinha (Figura 9). A escolha pelos materiais naturais, como a madeira, por exemplo, na construção das cozinhas que compõem os cantos na sala de referência, tem relação com o fato de que, de um modo geral, as crianças estão em contato muito intenso com objetos plásticos. A opção por utensílios de cozinha reais, é um contraponto em relação aos brinquedos de cozinha disponíveis para aquisição, pois sempre são de plástico e de tamanho não condizente com a realidade (desproporcionais). Além disso, percebemos que os utensílios reais despertam muita mais a curiosidade dos pequenos que os brinquedos plásticos e promovem outras sensações e percepções em sua exploração por crianças e bebês.



### AS DESCOBERTAS DE ANTHONY

Anthony é uma criança que não perde uma oportunidade... em um belo dia ensolarado, enquanto sua turma brinca no pátio, ele vai a sala da turma vizinha e explora a cozinha que é mais elaborada que as demais, pelo fato de ser construída em madeira (e isso chama muito a atenção das crianças!). Observa, olha dentro da pia, organiza os utensílios, enquanto pensa o que vai preparar. Pega uma colher e começa a mexer as pedras que estão na panela...



Após, libera espaço na bancada de trabalho, guardando os objetos que não irá utilizar (planeja), leva a panela com as pedras ao fogão e cuidadosamente "acende o gás"...

Mexe com a colher na panela, vê uma garrafa térmica vermelha e logo segue os olhinhos para encontrar outros utensílios... muito rapidamente (como se já soubesse que estava ali) encontra uma cuia de chimarrão, coloca-a sobre a bancada e 'enche', e já em seguida coloca a garrafa no lugar como quem quer deixar tudo bem organizado para sua experiência.



*Figura 9: Narrativa das explorações do pequeno Anthony.*

*Fonte: A Autora, 2023.*

Percebemos, nesse jogo, em que Anthony constrói seu brincar, a importância da experiência, conforme aponta Vygotsky (2012 p. 32):

Encontra-se aqui a primeira e a mais importante lei a que se subordina a atividade imaginativa. Esta lei pode formular-se do seguinte modo: a atividade criadora da imaginação está em relação direta com a riqueza e a variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que esta experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação.

Durante a experiência construída por bebês e crianças na brincadeira de cozinha, muitas ações podem ser percebidas: mistura e transformação de elementos, preenchimento e comparação de recipientes, transporte de elementos em recipientes e ações de acrescentar, retirar, derramar, dividir; exploração de diversos elementos, suas cores, formas, texturas, cheiros e sabores, entre tantas outras, e esse repertório vai se ampliando à medida em que as crianças têm ampliadas suas possibilidades de brincar. Na brincadeira da Oficina de bolos de festa, por exemplo, as crianças tiveram acesso aos 'bolos' que foram previamente preparados (pelas professoras) com areia e água e disponibilizados tintas, mingau com corante em bisnagas, elementos naturais (folhas, flores, sementes, pedras etc.), lantejoulas e tampinhas de refrigerante (Figura 10).



Figura 10: Oficina de bolos de festa.  
Fonte: A Autora, 2023.

É interessante notar que o processo formativo, dialogado e compartilhado com toda a comunidade, nos mobiliza. As professoras foram trazendo utensílios não utilizados em casa; foram solicitando às famílias, propondo desafios culinários envolvendo os adultos e a criança, solicitando registros. Para Vygotsky (2012, p. 12),

Na imaginação distingue duas direções: a imaginação reprodutiva ligada à memória e a imaginação criativa que ultrapassa a própria memória. Na infância encontramos a alternância de uma e outra forma de imaginação concomitante ao desenvolvimento intelectual, estruturada a partir das relações entre quantidade e qualidade das imagens mentais. Esta alternância, raiz comum da expressão artística da criança é, para Vygotsky, evidenciada na percepção sincrética do mundo que tanto fascina o «adulto atento» ao desenvolvimento das crianças.

Todos os registros que realizamos em áudio, vídeo ou fotográfico servem para compor a documentação que revela o potencial pedagógico ou poético que crianças e bebês vivenciam no dia a dia.

### **Uma possibilidade de narrar o cotidiano: as mini-histórias**

As mini-histórias permitem documentar e comunicar, narrando à comunidade educativa o desenvolvimento infantil acerca de ações individuais e coletivas de crianças e bebês e nas práticas pedagógicas. Essa tarefa exige a análise e seleção das imagens relevantes para narrar uma experiência de aprender, pois a comunicação apoiada no uso de imagens se torna uma forma potente de revelar o cotidiano e tudo que se vive nele. Assim, como diz o poeta Manoel de Barros (1996), a imagem nos permite ver além, pois “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.” E é transvendo o mundo, interpretando-o com a ajuda do olhar encantado da criança, que, em nosso percurso formativo, escrevemos a várias mãos as mini-histórias, que vêm se efetivando como uma prática pedagógica de registro do cotidiano. Em seu canal no Youtube<sup>44</sup>, Paulo Fochi nos conta, por meio do “Pequeno Guia para escrever mini-histórias” que, com o hábito de observar e registrar (observáveis) o cotidiano e rever os registros com olhos de “querer ver”, eles (observáveis acrescido de intencionalidade) podem nos contar sobre

---

<sup>44</sup> <https://www.youtube.com/c/PauloSergioFochi/videos>

o cotidiano e o que as crianças aprendem... então é preciso escolher algo para contar e ter um fio condutor que narre a mini-história. A organização das imagens e a observação cuidadosa permitem o exercício do olhar e o encontro com o fio condutor para a aventura de construir a argumentação narrativa. A escrita precisa revelar a força das atuações das crianças, evitando-se o aligeiramento e o generalismo. O compartilhamento das mini-histórias entre a equipe permite novas construções, o refinamento da escrita e novas possibilidades de comunicar com as mini-histórias (Figura 11 e 12). O processo de reescrita e reorganização são fundamentais até se chegar na versão final da narrativa, que será compartilhada com a comunidade para revelar fragmentos do viver cotidiano rico de possibilidades. O registro das primeiras minis histórias foram realizados durante o período pandêmico, pois foi uma forma encontrada para valorizar as brincadeiras infantis e a cultura da infância, nas vivências do espaço doméstico, a partir de registros fotográficos e relatos realizados pelas famílias. Assim fomos em busca da formação que nos auxiliasse nessa construção.



### VAMOS COZINHAR?

Pela manhã após a história enquanto o almoço não fica pronto, os pequenos foram ao jardim da unidade, onde uma bela cozinha estava preparada esperando por eles. Lá havia chaleira e bules com água, areia, terra, pedras, folhas, flores, sementes, colorau, água colorida em jarras, e diversos utensílios de cozinha.

Ao chegar no ambiente cada um foi rapidamente escolhendo seu recipiente, e relatando qual prato pretendia fazer.

*Figura 11: Narrativa da brincadeira de cozinha*

*Fonte: A Autora, 2023.*



Anna e Amélie pegaram argila e começaram a modelar o macarrão, eu vou fazer "caine" exclamou Richard.

João ficou um tempo com as mãos mergulhadas na bacia que continha água e colorau, explorou texturas e temperaturas.



Pouco a pouco as panelas começaram a ganhar cores... um ajudando o outro a colocar mais ingredientes.



Cecília com um pires e um pote, passava a água rosada de um recipiente ao outro, atenta para não derramar.

A manhã foi recheada de receitas criativas e com doses extras de curiosidades e experiências as crianças brincam, imaginam e exploram o mundo em que estão inseridas. Na cozinha do Cmei Angelina, os pequenos chef de cozinha, criam e recriam receitas magníficas.



*Figura 12: Narrativa da brincadeira de cozinha.  
Fonte: A Autora, 2023.*

Esta documentação pedagógica produzida pela equipe nos possibilita além de comunicar o processo vivido, refletir sobre as práticas pedagógicas que estamos planejando e seu potencial no desenvolvimento de crianças e bebês, além de nos orientar sobre os rumos da formação que estamos realizando.

### **Avaliação do processo formativo**

Refletindo com a equipe a práxis pedagógica do projeto formativo, uma das questões apontadas refere-se à atuação desse processo sobre os contextos investigativos, crianças e bebês. No relato da professora Keyane evidencia-se um olhar em construção, quando relata que “o processo formativo e os contextos investigativos atuam juntos e logicamente, ampliam nossa visão e nos dão a direção de onde seguir, caminhar e voltar.

Mais rico que isso, é poder interagir, olhar de perto esses contextos criando forma, nossas crianças e bebês investigando e explorando, é um privilégio!".

As professoras foram questionadas sobre a consulta ao site do OBECI, a grande maioria relata que faz suas pesquisas buscando aprofundar conhecimentos. Isso é revelador de que estamos caminhando em direção ao protagonismo de professoras que são pesquisadoras. As professoras que ainda não consultaram os materiais disponíveis no site relatam que sabem se tratar de materiais ricos sobre a pesquisa de práticas pedagógicas com crianças e bebês, realizadas em instituições públicas e privadas.

Para dar continuidade à brincadeira de cozinha, fomos levantando algumas possibilidades partindo do mapa conceitual (constelação) que havia sido elaborado pelas equipes: o ato de cozinhar e a horta (plantar e colher); participação das famílias; visitar hortas familiares; construção de memórias afetivas; outras possibilidades de organizar os minigrupos? O que faz as crianças ficarem curiosas para explorar e brincar na cozinha? Quais perguntas podemos fazer para as crianças nas interações durante a brincadeira? Que perguntas podemos fazer para replanejar? O que observo durante a brincadeira? Quais elementos levo para compor o contexto, em qual espaço e quais agrupamentos? Como planejo fotografar para revelar a intencionalidade pedagógica?

Alguns apontamentos realizados pela equipe sobre conceitos e conhecimentos que necessitam de maior estudo, se trata dos registros. O que registrar? Como registrar? De que forma compartilhar? Esses questionamentos nos levam a refletir que os próximos passos de nossa formação necessitam estar voltados para a análise dos registros construídos até o momento, de que forma se conectam, se entrecruzam para constituir uma história sobre a aventura que é aprender na educação infantil. Conhecemos as formas de comunicar e cremos que o exercício da escrita potencializa a reflexão sobre a prática, mas ainda necessitamos encontrar caminhos mais eficazes de compartilhar essas aventuras com toda a comunidade educativa, revelando a fé na potência da infância.

Esperamos que ao narrar o percurso formativo sobre a Brincadeira de Cozinha que realizamos durante o ano de 2023, revele que buscamos

por meio desta manifestação de nossa cultura valorizar a sensibilidade, a criatividade e a ludicidade. Que a natureza se evidencia nas receitas culinárias, nas misturas, nas texturas, cores, aromas e sabores, nas explorações de pequenas mãos que modelam massas, bolos e biscoitos. Que nossa compreensão permita ver o professor das infâncias como aquele que mergulha na arte da descoberta, sintonizando-se com as miudezas que tecem o caminho das crianças. É ser um eterno pesquisador, construindo possibilidades que alimentam o crescimento, a criatividade e a imaginação infantil. Na educação infantil, o professor se transforma diariamente em um adulto brincante, pois é na brincadeira que a criança descobre os segredos do mundo.

Agradecemos calorosamente a cada membro da nossa equipe de professores (Figura 12), que abraça a magia da infância: Cláudia Teixeira, Roseli Nunes, Suelen Freitas, Cristiane Pecin, Jhulienne Santos, Marcia Noviski, Camila Correa, Elisangela Koch, Talita Keren, Carla Chibinski, Rosinei de Pontes, Gabriela Pimentel, Rosileia Santiago, Franciele Ribeiro, Thais Merka, Elizabeth Alves, Keyane Vitória, Suzana Araujo, Camila Souza, Tatiane Glovacki, Leticia Pageski, Fernanda Salmeron.



*Figura 12: Encontro formativo da equipe do CMEI Angelina 2023.*

*Fonte: A Autora, 2023.*

## Referências

- AUGUSTO, Silvana de Oliveira. **A Experiência de Aprender na Educação Infantil**. in Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: Perspectivas políticas e pedagógicas. EDIPUCRS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=36711-ebook-implementacao-proinfancia-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-pedag-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36711-ebook-implementacao-proinfancia-rio-grande-do-sul-perspectivas-politicas-pedag-pdf&Itemid=30192)
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância**. Dossie Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013. Disponível em: [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod\\_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3513005/mod_resource/content/1/185-366-1-SM.pdf)
- FERREIRA, Bruna Galluccio. **Entre pousos e movimentos: investigação sobre as estrelas do nosso céu interior**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122018-125003/publico/BRUNA\\_GALLUCCIO\\_FERREIRA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17122018-125003/publico/BRUNA_GALLUCCIO_FERREIRA_rev.pdf)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FOCHI, Paulo Sergio. **A Documentação Pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do Observatório da Cultura Infantil - OBECI**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: [https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO\\_SERGIO\\_FOCHI\\_rev.pdf](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/publico/PAULO_SERGIO_FOCHI_rev.pdf)
- GOLDSCHMIED, E; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3: o atendimento em creche**. Tradução: Marlon Xavier. 2<sup>o</sup> ed. -Porto Alegre: Grupo A, 2006.
- MEIRELES, Renata. **Cozinhando no Quintal**. Ed. Terceiro Nome, 2009.
- MORO, Catarina; BALDEZ, Etienne. **A abordagem do Observatório da Cultura Infantil – OBECI para o planejamento na Educação Infantil**. NEPIE/UFPR, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/83399/EnLacES%20no%20debate%20sobre%20Infancia%20e%20Educacao%20Infantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MORO, Catarina; PINAZZA, Monica Appezato. **Apresentação do Dossiê Educação Infantil: em questão as crianças entre 0 e 3 anos e a creche**. CIEI Universidade de São Paulo (USP), 2020. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.06/60747655>

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (org.). **As Crianças: contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79715/1/As%20criancas%20e%20a%20infancia%20definindo%20conceitos%20delimitando%20o%20campo.PDF>

SILVEIRA, Paola Winter. **O Brincar de cozinhar: narrativas e encantamentos na escola da infância**. Livreto produzido na EMEI João de Barro e disponível no centro de documentação online do OBECI. Disponível em: <https://heyzine.com/flip-book/14de73b546.html#page/1>

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese de Doutorado, Departamento

de Educação, PUC-RIO, 2005.

TIRIBA, Léa. **Crianças na natureza**. Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criatividade na Infância**. Ensaio de Psicologia. Trad. João Pedro Fróis.: Dinalivro, 2012.

## **SOBRE AS AUTORAS**

(POR ORDEM DOS CAPÍTULOS)

### **Léa Tiriba**

Professora Associada à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio; pós-doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFFRJ). Coordenadora-líder do Grupo de Pesquisa "Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Artes/NiNA/UNIRIO. Educadora-ambientalista, atua no campo da Educação Infantil, em interface com a Educação Ambiental e a Educação Popular. Tem como foco os desafios da produção de metodologias de formação decoloniais-teórico-brincantes, que articulam processos de apropriação teórica, proximidade da natureza, empoderamento político, vivências corporais e estéticas. Membro do Movimento Articulação Infâncias, da Rede Brasileira de Educação Ambiental/REBEA, do Fórum Permanente de Educação Infantil/RJ e do MIEIB. Atualmente faz parte da coordenação geral do curso de aperfeiçoamento Educação Infantil Ambiental para Justiça Climática: Crianças de um território, infâncias de um planeta, promovido pela Coordenadora-Geral de Educação Ambiental para a Diversidade e Sustentabilidade (CGAMS), do Ministério da Educação (MEC) - CGAMS/DIPECEI/SECADI/MEC.

### **Ana Luisa Manfredini**

Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC. Atuou como pedagoga na Educação Infantil da Rede Municipal de Araucária. Pedagoga pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Participou da mobilidade acadêmica internacional na Universidade do Minho (Portugal), cursando as disciplinas do Mestrado em Educação Infantil. Realizou cursos de formação docente com visitas a unidades de Educação Infantil na Espanha e na Itália. Foi bolsista do

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica vinculado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil (NEPIE). Especialista em Educação Infantil numa Perspectiva Pikleriana pela Faculdade Phorte.

### **Catarina Moro**

Professora Associada junto ao Setor de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação pela mesma universidade. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPIE/UFPR. Coordena a Coleção “Narrativas da Educação Básica”, da qual o presente volume é parte. Ver <https://nepie.ufpr.br/colecoes-nepie/>

### **Graciele Lehnen Bijega**

Mestre em Educação pela linha Diversidade, Diferença e Desigualdade Social (UFPR), pesquisou a participação das crianças e as desigualdades em um contexto de Educação Infantil do Campo. Atualmente é professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis.

### **Ana Beatriz Souza Cerqueira**

Doutoranda na linha de pesquisa em Educação Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA), do PPGFCET/UTFPR. É Pedagoga e Professora na Rede Municipal de Educação de Curitiba. Integrante do grupo de pesquisa "Educação Infantil e Ensino de Ciências: Tensionamentos, Contextos, Relações e Culturas, da UTFPR-Curitiba".

### **Noemi Sutil**

Professora Associada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Atuação na área de Educação, com ênfase em Formação de professores de Ciências/Física e Educação CTSA. Licenciatura em Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Doutorado em Educação Para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

**Vanessa Monteiro de Souza Araujo**

Professora atuante na Educação Infantil há 15 anos, atualmente lotada no Centro Municipal de Educação Infantil Helena Kolody. Funcionária pública do município de Pinhais/PR, desde 2015, em cargo de docência.

**Maria Luiza Alves**

Professora atuante na Educação Infantil há 09 anos, atualmente lotada no Centro Municipal de educação infantil Milton Santos. Funcionário pública no município de Pinhais/PR, desde 2015, em cargo de docência. Aluna de Licenciatura em pedagogia.

**Thaiara Isley da Silva Cordeiro**

Formada em Pedagogia (2017). Pós-graduada em Neurociência e Educação, Libras e Ensino e Aprendizagem - Educação Infantil e Anos Iniciais. Professora da Rede Municipal de Educação de Almirante Tamandaré - PR. Atuando como Coordenadora Pedagógica no Centro Municipal de Educação Infantil Reino Encantado. Formadora Municipal em Cerro Azul - PR do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Leitura e Escrita na Educação Infantil.

**Jéssica da Costa Ricordi**

Doutoranda em Educação, Mestra em Educação e Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Especialista em Políticas Educacionais (UFPR). Especialista em Docência no Ensino Superior e Psicopedagoga pela Unifacear. Pós-graduada em Direito Educacional e Educação Especial - psicomotricidade pela Faceminas (2023). Docente na rede pública - Educação Infantil no município de Fazenda Rio Grande - PR.

**Gislaine Alves Pereira de Lima**

Atualmente Coordenadora Pedagógica no CMEI Professora Ezilda Machado Moleta. Professora na Rede Municipal de Fazenda Rio Grande, desde 2007. Graduação em Pedagogia - Pós-graduação em Abordagem Reggio Emilia - Faculdade Unina.

**Noemi de Freitas**

Licenciada em Pedagogia pela UniDomBosco. Professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba há 23 anos e pedagoga do CMEI Dinalva Túlio, responsável pela organização do trabalho pedagógico nesta unidade. Educadora Parental que trabalha com orientação a famílias na adoção de práticas adequadas na criação dos filhos e bem estar familiar.

**Ana Dombrowski Fukaya**

Pedagoga e professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba, atuando no momento no Departamento de Educação Infantil com os CEIS Contratados. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, pós-graduada em Tecnologias Educacionais pela PUC-PR.

**Fabiana Conti**

Profissional do Magistério desde 29 de abril de 2003. Professora-Agente de Leitura na Escola Professor Brandão. Formada no curso de Pedagogia – UFPR (1999-2002); e na Pós-graduação em Contação de Histórias e Literatura Infantil e Juvenil pela FATUM Educacional – FAMPER (2015-2016).

**Geisa Pires**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e especialista em Educação Infantil pelo Centro Universitário de Cascavel (UNIVEL). Professora da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, desde 2003. Pesquisa e atua em práticas pedagógicas com enfoque na natureza e na educação ambiental.

**Carine de Campos Moraes Barros**

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- (PPGE) pela Universidade Federal do Paraná- UFPR. Integrante do grupo de pesquisa GEPEDOC-UFPR (Grupo de Estudos e Pesquisas Práticas Escolares, Docência e Cultura). Professora da rede municipal de Piraquara-Pr. Atualmente trabalha como Coordenadora Pedagógica da área do conhecimento de Ciências Naturais responsável pelo planejamento de

momentos formativos, elaboração de material didático, orientação e acompanhamento da implantação de espaços da natureza como hortas, jardins, composteiras, comedouros e jardins de mel nas instituições de educação infantil e nas escolas municipais Piraquara-PR.

### **Rubian Mara de Paula**

Doutoranda e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Infância e Educação Infantil – NEPIE/UFPR. Formadora Estadual do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Professora da Rede Municipal de Ensino de Piraquara. Atualmente é Diretora Pedagógica da Secretaria de Educação do referido município.

### **Queila Cristina Indalencio Batista Martin**

Diretora do Centro Municipal de Educação Infantil Vovó Rozária desde janeiro de 2022, funcionária pública no cargo de magistério (professora) da educação infantil desde 2001, no município de São José dos Pinhais/PR.

### **Geisiele Massola Araujo**

Mestranda em Educação na linha de pesquisa Teoria e Prática de Ensino do PPGE-TPEEn/UFPR e graduada em Ciências Biológicas pela UFPR. É professora de Educação Infantil há 14 anos no município de Araucária e atualmente vem desenvolvendo um trabalho na gestão do Cmei Educadora Angelina Sass da Silva. No cotidiano, tem interesse destacado em estudos que envolvem a infância, bem como no incentivo de práticas pedagógicas que promovem experiências significativas, envolvendo ambientes externos e elementos naturais.

### **Geovane Gomes**

Formada em Pedagogia e especialista em Organização do Trabalho Pedagógico pela UFPR. Professora Pedagoga em Araucária, atuando na educação infantil há 30 anos, e há 10 anos ajudando a construir a educação antirracista junto à comunidade do Cmei Educadora Angelina Sass da Silva.





**NEPIE**

Núcleo de Estudos e Pesquisas em  
Infância e Educação Infantil - UFPR

ISBN: 978-65-5458-354-1

CID



9 786554 583541